ISSN 2713-1009

Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 9

№ 5

16+



2026

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ДИДАКТИКА И ВОСПИТАНИЕ
ANTHROPOLOGICAL DIDACTICS AND UPBRINGING
2026 |Том 9 | № 5

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ |
ELECTRONIC SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

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 её 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 несёт 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
Номер подписан: 30.10.2026

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ/ EDITORIAL BOARD

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР



КАЛИМУЛЛИНА Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении образования и культуры, профессор ФГКВОУ ВО «Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознаменное училище» Министерства обороны Российской Федерации. Сфера научных интересов: проблематика социокультурной сферы, образования и воспитания в современной среде вуза, инновационные проблемы педагогики и психологии, занимается проблематикой формирования творческой направленности молодого поколения по формированию гражданских и личностно-ориентированных качеств, в научных исследованиях в качестве одного из базовых рассматривается синергетический подход, позволяющий изучать современные полипарадигмальные вызовы с позиции синергетики

Olga Anatolyevna KALIMULLINA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. She is a member of the Department of Education and Culture and a professor at the Federal State Military Educational Institution of Higher Education "Kazan Higher Tank Command Order of Zhukov, Red Banner School" of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The field of scientific interest includes issues related to the sociocultural sphere, education and upbringing in the modern university environment, and innovative problems in pedagogy and psychology. The research focuses on the development of creative orientation among the younger generation and the formation of civic and personality-oriented qualities. In scientific research, a synergistic approach is considered one of the key ones, enabling the study of modern multiparadigmatic challenges from the perspective of synergetics

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

Vladimir Vasilievich AFANASYEV, 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, учредитель и издатель журналов «Антропологическая дидактика и воспитание», «Искусствоведение», «Bulletin of Art and Education», «Педагогический научный журнал»

Dmitry Aleksandrovich POTAPOV, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, founder and publisher of the journals «Anthropological Didactics and Education», «Art Criticism», «Bulletin of Art and Education», «Pedagogical Scientific Journal»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ / EDITORIAL BOARD



БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика», член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования

Ruslan Sakhitovich BOZIEV, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Editor-in-Chief of the Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education "Pedagogy", Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, a member of the Vocational Education Department



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

Sergey Georgievich VOROVSHCHIKOV, 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

Vladimir Ivanovich EROSHIN, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, 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

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



ЛОМОВ Станислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, академик РАО и РАХ

Stanislav Petrovich LOMOV, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University, Academician of the Russian Academy of Education and the Russian Academy of Arts



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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ/ EDITORIAL BOARD



МАЛЫХ Сергей Борисович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии

Sergey Borisovich MALYKH, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician-Secretary of the Department of Psychology and Age Physiology



НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович, доктор педагогических наук, профессор РАО, главный научный сотрудник Института развития, здоровья и адаптации ребёнка

Yegor Valentinovich NEBORSKY, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Russian Academy of Education, Chief Researcher at the Institute for Child Development, Health and Adaptation



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

Valentin Mikhailovich POLONSKY, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, 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, академик РАО. Состоит в Отделении профессионального образования

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



СЕМЁНОВ Алексей Львович, доктор физико-математических наук, профессор, директор Института кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук, академик РАН и РАО

Alexey Lvovich SEMENOV, Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Director of the A.I. Berg Institute of Cybernetics and Educational Informatics of the Federal Research Center "Informatics and Management" of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ/ EDITORIAL BOARD



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

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



СМОЛЯНИНОВА Ольга Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, академик РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования

Olga Georgievna SMOLYANINOVA, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Siberian Federal University, Academician of the Russian Academy of Sciences, a member of the Department of General Secondary Education



СОРОКОУМОВА Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности Российской академии наук, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении психологии и возрастной физиологии

Svetlana Nikolaevna SOROKOUMOVA, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Researcher at the Center for Research on Security Problems of the Russian Academy of Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. She is a member of the Department of Psychology and Age Physiology



ЦИРУЛЬНИКОВ Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, эксперт Российского научного фонда (РНФ) при правительстве РФ, академик РАО. Состоит в Отделении образования и культуры

Anatoliy Markovich TSIRULNIKOV, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, expert of the Russian Science Foundation, Academician of the Russian Academy of Science, a member of the Department of Education and Culture



ЩЕРБАКОВА Анна Иосифовна, доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, ректор Московского государственного института музыки им. А.Г. Шнитке, действительный член МАНПО и РАЕ

Anna Iosifovna SHCHERBAKOVA, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Culturology, Professor, Rector of the Schnittke Moscow State Institute of Music, Full member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

Калимуллина О.А., Нугуманова Л.Н. Стратегические задачи системы дополнительного образования учителей Республики Татарстан: необходимость институционализации диссертационного совета 9
Гребенникова В.М., Даньшина О.А. Концептуальная модель и эмпирические векторы компетентностно-ориентированного постдипломного образования преподавателей общеобразовательных дисциплин университетского колледжа 18
Мансурова А.П., Корина В.С., Федорченко У.В. Общие проблемы и тенденции современного музыкально-педагогического и дополнительного музыкального образования: методология и технологии 38

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Богуславский М.В., Неборский Е.В. История просвещения родителей в России в XVI – первой четверти XXI вв.: от «Домостроя» к цифровому агрегатору 49
Тимохина Т.В. К вопросу о развитии методологической культуры магистрантов психолого-педагогического образования: эпистемический ракурс 67

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Юдин А.П., Гун Яо. Особенности освоения китайскими студентами фортепианных произведений представителей национальной композиторской школы 87
Ломов С.П., Чжу Сяохуэй. Иллюстрация как метод дифференцированного обучения в начальной школе 99
Сунь Цзяянь. Учебное пособие Р. Фабера в фортепианном классе китайских музыкальных школ 111

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Быков А.К., Гуляев В.Н., Вискова И.В. Повышение эффективности процесса интенсификации обучения русскому языку как иностранному в военном вузе с помощью электронных дидактических средств: основные пути и условия 122
Шнайдер Ю.В., Смолянинова О.Г. Экосистемный потенциал интеграции Сферум в национальный мессенджер «Макс» в контексте развития цифровой компетентности педагога 133
Сдобняков В.В., Жегалов А.А. Система профессионально-педагогических условий формирования программно-проектных коммуникаций обучающихся консерватории с применением цифровых средств 152

CONTENTS

MODERN DIDACTICS

Kalimullina O.A., Nugumanova L.N. Strategic objectives of the supplementary education system for teachers in the Republic of Tatarstan: the need to institutionalize a dissertation council 9
Grebennikova V.M., Danshina O.A. Conceptual model and empirical vectors of competence-oriented postgraduate education for university college teachers of general education disciplines 18
Mansurova A.P., Korina V.S., Fedorchenko U.V. Common problems and trends in contemporary music-pedagogical and additional music education: methodology and technologies 38

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Boguslavsky M.V., Neborsky E.V. The history of parental education in Russia from the 16th century to the first quarter of the 21st century: from «Domostroy» to a digital aggregator 49
Timokhina T.V. On the development of methodological culture among master's students in psychology and education: an epistemic perspective 67

NEW EDUCATIONAL PRACTICE

Yudin A.P., Gong Yao. Features of Chinese students' mastery of piano works by representatives of the national compositional school 87
Lomov S.P., Zhu Xiaohui. Illustration as a method of differentiated instruction in primary school 99
Sun Jiayan. R. Faber's tutorial in the piano class of Chinese music schools 111

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Bykov A.K., Gulyaev V.N., Viskova I.V. Improving the efficiency of the process of intensification the teaching of Russian as a foreign language in a military university using electronic didactic tools: main ways and conditions 122
Shnayder Yu.V., Smolyaninova O.G. Ecosystem potential of integrating Sferum into the national messenger «Max» in the context of developing teachers' digital competence 133
Sdobnyakov V.V., Zhegalov A.A. A system of pedagogical conditions for developing program- and project-based communication skills among conservatory students using digital tools 152

КАЛИМУЛЛИНА
Ольга Анатольевна,
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
Российской академии образования,
профессор ФГКВОУ ВО «Казанское
высшее танковое командное ордена
Жукова Краснознаменное училище»
Министерства обороны
Российской Федерации,
e-mail: Olca.1970@mail.ru

Olga Anatolyevna
KALIMULLINA,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Corresponding Member
of the Russian Academy of Education,
Professor at the Kazan Higher
Tank Command Order of Zhukov
Red Banner School
of the Ministry of Defense
of the Russian Federation,
e-mail: Olca.1970@mail.ru

НУГУМАНОВА
Людмила Николаевна,
доктор педагогических наук,
доцент, ректор ГАОУ ДПО
«Институт развития образования
Республики Татарстан»,
e-mail: irort@irort.ru

Lyudmila Nikolaevna
NUGUMANOVA,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Rector
of the Institute for the Development of
Education of the Republic of Tatarstan,
e-mail: irort@irort.ru

Стратегические задачи системы дополнительного образования учителей Республики Татарстан: необходимость институционализации диссертационного совета

В статье обосновывается стратегическая необходимость открытия диссертационного совета при научной организации в сфере дополнительного профессионального образования педагогов. На основе анализа государственной политики и результатов пилотного социологического исследования выявлен запрос молодых учителей на научно-исследовательскую траекторию. Доказано, что Институт развития образования РТ обладает необходимым потенциалом для создания региональной платформы защиты диссертаций по педагогическим наукам.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, диссертационный совет, научный потенциал педагога, Институт развития образования РТ, кадровый суверенитет.

Strategic objectives of the supplementary education system for teachers in the Republic of Tatarstan: the need to institutionalize a dissertation council

The article substantiates the strategic necessity of establishing a dissertation council at a scientific organization in the field of additional professional education for teachers. Based on an analysis of state policy and the results of a pilot sociological study, the demand of young teachers for a research trajectory has been identified.

It has been proven that the Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan has the necessary potential to create a regional platform for defending dissertations in pedagogical sciences.

Keywords: additional professional education, dissertation council, teacher's scientific potential, Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan, personnel sovereignty.

Достижение целей технологического и кадрового суверенитета Российской Федерации, обозначенных в национальных проектах и стратегических документах [1], требует фундаментальной трансформации роли учителя в современной образовательной среде. Из ретранслятора знаний педагог должен стать исследователем-практиком, способным генерировать инновации и легитимизировать собственный опыт в форме научного знания. В этих условиях стратегической задачей системы дополнительного профессионального образования учителей Республики Татарстан становится создание непрерывной траектории профессионального развития «учитель – исследователь», которая бы интегрировала практическую деятельность с академической рефлексией. Однако системный анализ региональной образовательной инфраструктуры выявляет существенный барьер на этом пути: отсутствие в Республике Татарстан специализированных диссертационных советов при научных организациях педагогического профиля, что создаёт серьёзные препятствия для легитимации передового педагогического опыта в форме кандидатских и докторских диссертаций.

Теоретико-методологические основания исследования опираются на синергетический подход к пониманию образовательных систем, который позволяет рассматривать сеть диссертационных советов как открытую, самоорганизующуюся структуру, способную к коэволюции с практикой. В такой системе каждая защита диссертации представляет собой не просто формальную процедуру, а точку бифуркации, где педагогическая инновация переходит из состояния неопределённости в статус верифицированного научного знания.

Необходимость развития сети диссертационных советов как смысловых платформ для повышения уровня и научного потенциала работников образования последовательно артикулируется на высшем государственном и академическом уровнях. Президент Российской

Федерации В.В. Путин в ходе встречи с участниками Всероссийского форума классных руководителей подчеркнул: «Учитель должен быть не просто носителем знаний, а исследователем... Мы должны создать условия, чтобы лучшие практики становились достоянием науки» [2]. Данная позиция отражает понимание того, что педагогическая практика без научной рефлексии рискует остаться на уровне эмпирических наблюдений, не способных к системному распространению.

Министр просвещения Российской Федерации С.С. Кравцов, выступая на Совете при Президенте РФ по образованию и науке, отметил: «Нам необходимо обеспечить преемственность между школой и вузом, поддержать учителей, которые занимаются научно-методической деятельностью, легализовать их опыт через защиту диссертаций» [3]. Это указание на необходимость институциональных механизмов, которые бы переводили индивидуальный педагогический опыт в категорию коллективного научного достояния. Министр науки и высшего образования РФ В.Н. Фальков в интервью агентству ТАСС акцентировал внимание на том, что «расширение сети диссертационных советов при научных организациях – это вопрос кадрового суверенитета. Наука должна быть ближе к практике» [4]. Таким образом, на государственном уровне формируется понимание того, что диссертационные советы – это не просто экзаменационные комиссии, а стратегические узлы интеграции науки и образования.

Академическое сообщество также последовательно поддерживает данную позицию. Народный учитель России Е.Л. Ямбург на Педагогических чтениях РАО отмечал, что учитель-исследователь – это не миф. Чтобы удержать талантливых педагогов в профессии, им нужно дать академический статус и возможность защиты. Здесь поднимается вопрос мотивации: защита диссертации становится не только формой признания, но и фактором удержания кадров в профессии [5].

Заместитель руководителя Рособрнадзора А.В. Гофман на Всероссийском съезде учителей подчеркнул: «Повышение квалификации должно опираться на доказательную педагогику, которую генерируют сами учителя через диссертационные исследования» [6]. Это указывает на необходимость перехода от формального повышения квалификации к исследовательскому развитию педагогов.

Академик РАО В.Д. Шадриков отмечал, что защита диссертации учителем-практиком – это фиксация инновации в образовании, её перевод в статус научного знания [8]. Таким образом, диссертация рассматривается как инструмент фиксации и трансляции педагогических инноваций.

Институциональная поддержка данной позиции закреплена в нормативных документах. На официальном портале ВАК РФ указывается, что создание диссертационных советов при научных организациях (ДСНО) направлено на интеграцию науки и образования, повышение качества диссертаций. И.Р. Гафуров на коллегии Министерства заявил, что Республика должна стать центром передовой педагогики. Нам необходимы собственные площадки для защиты диссертаций по педагогическим наукам», «сетевое взаимодействие вузов и институтов развития образования через диссертационные советы – драйвер региональной науки». Академик РАО Е.В. Бондаревская утверждала, что смысловая платформа диссертационного совета – это не просто защита, это рефлексия и осмысление учителем собственной практики» [9]. Наконец, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, утверждённой Распоряжением Правительства РФ № 996-р, закреплено, что «поддержка педагогов-исследователей, создание условий для их научного роста и защиты квалификационных работ является приоритетом государственной политики» [10].

Для эмпирической верификации выявленных потребностей было проведено пилотное социологическое исследование методом анонимного анкетирования. Общий объём выборки составил 142 респондента. Структуру выборки составили: выпускники Института психологии и образования Казанского федерального университета (45%), выпускники Института физической культуры, спорта и туризма Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма (25%) и молодые педагоги, работающие в школах города Казани (30%). Исследование было направлено на выявление мотивации, барьеров и потребностей в получении учёной степени по педагогическим наукам. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Мотивация и барьеры в получении учёной степени (педагогические науки)

Вопрос / Параметр	Да (%)	Частично / Затрудняюсь (%)	Нет (%)
1. Планируете ли вы поступление в аспирантуру/соискательство в ближайшие 3 года?	78,4	14,2	7,4
2. Считаете ли вы защиту кандидатской диссертации фактором профессионального роста?	85,1	10,6	4,3
3. Готовы ли вы транслировать свой опыт через научные публикации?	72,5	19,8	7,7
4. Является ли отсутствие диссертационного совета по педагогическим наукам в вашем регионе сдерживающим фактором?	81,0	12,0	7,0
5. Готовы ли вы совмещать педагогическую деятельность с научным исследованием при наличии институциональной поддержки?	89,3	8,5	2,2
6. Считаете ли вы, что защита диссертации повысит ваш профессиональный статус в школе?	76,8	15,5	7,7

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о наличии выраженного запроса на научную самореализацию среди молодых педагогов и выпускников ведущих вузов Республики Татарстан. Подавляющее большинство респондентов (78,4%) планируют поступление в аспирантуру или соискательство в ближайшие три года, что свидетельствует об осознанной мотивации к продолжению образования. При этом 85,1% участников опроса рассматривают защиту кандидатской диссертации как значимый фактор профессионального роста, а 72,5% готовы транслировать собственный педагогический опыт через научные публикации.

Особое внимание привлекает ответ на четвёртый вопрос: 81% респондентов указывают, что отсутствие региональной площадки для защиты диссертаций по педагогическим наукам является сдерживающим фактором, вынуждающим их либо искать диссертационные советы в других регионах, либо отказываться от научной карьеры вовсе. Пятый вопрос выявил высокую готовность к совмещению педагогической и научной деятельности: 89,3% респондентов готовы к такой нагрузке при наличии институцио-

нальной поддержки. Шестой вопрос показал, что 76,8% участников опроса считают, что защита диссертации повысит их профессиональный статус в школе, что свидетельствует о понимании ценности академического признания в профессиональном сообществе.

Анализ институционального потенциала Республики Татарстан показывает, что Институт развития образования Республики Татарстан обладает исчерпывающими ресурсами для открытия диссертационного совета при научной организации. Кадровый потенциал Института включает в свой состав докторов педагогических наук, заслуженных учителей Республики Татарстан, кандидатов наук, способных выступать научными консультантами, официальными оппонентами и ведущими диссертационных исследований. Инфраструктурный потенциал обеспечивается наличием современных лабораторий, методических центров, баз для апробации инновационных образовательных технологий и проведения эмпирических исследований. Сетевой потенциал Института развития образования РТ проявляется в его роли интегратора, связывающего образовательные организации Республики, Казанский федеральный университет, Поволжскую государственную академию физической культуры, спорта и туризма и Министерство образования и науки Республики Татарстан, что обеспечивает устойчивый приток соискателей и актуальность тем диссертационных исследований, связанных с реальными проблемами региональной образовательной практики.

Создание диссертационного совета по педагогическим наукам на базе Института развития образования Республики Татарстан позволит легитимизировать передовой опыт учителей региона, переведя его из разряда методических находок в статус научного знания, верифицированного академическим сообществом. Это обеспечит удовлетворение выраженного запроса молодых педагогов на научную самореализацию, создание в регионе замкнутого цикла «практика – исследование – внедрение» и обеспечение кадрового суверенитета Республики Татарстан в сфере образования через удержание талантливых учителей в регионе посредством предоставления им академического статуса и возможностей для научного роста.

Таким образом, открытие диссертационного совета по педагогическим наукам при Институте развития образования

Республики Татарстан представляет собой не административную формальность, а стратегическую необходимость, обусловленную потребностями кадрового суверенитета страны, выраженным запросом педагогического сообщества и наличием необходимого институционального потенциала. Реализация данного проекта позволит обеспечить коэволюцию образовательной практики и педагогической науки, создав в Республике Татарстан устойчивую модель непрерывного научно-образовательного цикла, где дополнительное профессиональное образование учителей выполняет функцию генератора инновационного потенциала и социального лифта для талантливой молодёжи, что полностью коррелирует с целями Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года и Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2020. № 30. Ст. 4745.
2. Путин В.В. Выступление на Всероссийском форуме классных руководителей [Электронный ресурс] / В.В. Путин // Официальный сайт Президента России. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/71456 (дата обращения: 28.09.2026).
3. Кравцов С.С. Выступление на Совете при Президенте Российской Федерации по образованию и науке [Электронный ресурс] / С.С. Кравцов // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: https://minprosveshcheniya.ru/ru/presscenter/news/ministr_prosvescheniya_sergey_kravtsov_vystupil_na_sovete_pri_prezidente_rf/ (дата обращения: 28.09.2026).
4. Фальков В.Н. Интервью агентству ТАСС [Электронный ресурс] / В.Н. Фальков // ТАСС. URL: https://tass.ru/obschestvo/15432189 (дата обращения: 28.09.2026).
5. Ямбург Е. Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность (интервью) / Е. Ямбург // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 5-6. – DOI 10.17759/pse.2017220401.
6. Гофман А.В. Выступление на Всероссийском съезде учителей [Электронный ресурс] / А.В. Гофман // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: https://minprosveshcheniya.ru/ (дата обращения: 28.09.2026).
7. О деятельности диссертационных советов при научных организациях [Электронный ресурс] // Официальный сайт Высшей аттестационной комиссии. URL: https://vak.ed.gov.ru/ (дата обращения: 28.09.2026).
8. Шадриков В.Д. О направлениях повышения качества диссертаций по педагогике / В. Д. Шадриков, Н. Х. Розов, А. В. Боровских // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 53-60.

9. Бондаревская Е.В. Опыт методологической рефлексии деятельности научной школы / Е. В. Бондаревская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 3(107). С. 4-14.
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2015. № 23. Ст. 3354.
11. Весна Е.Б. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы / Е. Б. Весна, В. В. Сериков // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 7. С. 67-77. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77.
12. Филиппов В.М. Формирование актуальных тематик диссертационных исследований: на примере наук об образовании / В. М. Филиппов, Л. В. Щеголева, С. И. Пахомов, В. А. Гуртов // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13, № 1. С. 1-15. – DOI 10.15393/j5.art.2025.10305.

REFERENCES

1. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 iyulya 2020 g. № 474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 2020. № 30. St. 4745.
2. Putin V.V. Vystuplenie na Vserossijskom forume klassnyh rukovoditelej [Ehlektronnyj resurs] / V.V. Putin // Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/71456 (data obrashcheniya: 28.09.2026).
3. Kravcov S.S. Vystuplenie na Sovete pri Prezidente Rossijskoj Federacii po obrazovaniyu i nauke [Ehlektronnyj resurs] / S.S. Kravcov // Oficial'nyj sajt Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii. URL: https://minprosveshcheniya.ru/ru/presscenter/news/ministr_prosvescheniya_sergey_kravtsov_vystupil_na_sovete_pri_prezidente_rf/ (data obrashcheniya: 28.09.2026).
4. Fal'kov V.N. Interv'yu agentstvu TASS [Ehlektronnyj resurs] / V.N. Fal'kov // TASS. URL: https://tass.ru/obschestvo/15432189 (data obrashcheniya: 28.09.2026).
5. Yamburg E. Professional'nyj rost uchitelya: ocenka i otvetstvennost' (interv'yu) / E. Yamburg // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2017. T. 22, № 4. Pp. 5-6. – DOI 10.17759/pse.2017220401.
6. Gofman A.V. Vystuplenie na Vserossijskom s"ezde uchitelej [Ehlektronnyj resurs] / A.V. Gofman // Oficial'nyj sajt Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii. URL: https://minprosveshcheniya.ru/ (data obrashcheniya: 28.09.2026).
7. O deyatel'nosti dissertacionnyh sovetov pri nauchnyh organizaciyah [Ehlektronnyj resurs] // Oficial'nyj sajt Vysshej attestacionnoj komissii. URL: https://vak.ed.gov.ru/ (data obrashcheniya: 28.09.2026).
8. Shadrikov V.D. O napravleniyah povysheniya kachestva dissertacij po pedagogike / V. D. Shadrikov, N. H. Rozov, A. V. Borovskih // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 3. Pp. 53-60.
9. Bondarevskaya E.V. Opyt metodologicheskoj refleksii deyatel'nosti nauchnoj shkoly / E. V. Bondarevskaya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 3(107). Pp. 4-14.

10. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 2015. № 23. St. 3354.
11. Vesna E.B. Dissertacionnye issledovaniya po pedagogike: sostoyanie, problemy, resursy / E. B. Vesna, V. V. Serikov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32, № 7. Pp. 67-77. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77.
12. Filippov V.M. Formirovanie aktual'nyh tematik dissertacionnyh issledovanij: na primere nauk ob obrazovanii / V. M. Filippov, L. V. Shchegoleva, S. I. Pahomov, V. A. Gurtov // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2025. T. 13, № 1. Pp. 1-15. – DOI 10.15393/j5.art.2025.10305.

ГРЕБЕННИКОВА
Вероника Михайловна,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

Veronika Mikhailovna
GREBENNIKOVA,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Head of the Department
of Pedagogy and Psychology,
Kuban State University,
e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

ДАНЬШИНА
Оксана Александровна,
проректор по учебной работе, ФГБОУ
ВО «Российский биотехнологический
университет (РОСБИОТЕХ)»,
e-mail: kyzmithev@mail.ru

Oksana Alexandrovna
DANSHINA,
Vice-Rector for Academic Affairs,
Russian University of Biotechnology
(ROSBIOTECH),
e-mail: kyzmithev@mail.ru

Концептуальная модель и эмпирические векторы компетентностно-ориентированного постдипломного образования преподавателей общеобразовательных дисциплин университетского колледжа

Трансформация институционального ландшафта отечественной системы профессионального образования в начале XXI века привела к бурному развитию университетских колледжей как гибридных структур, обеспечивающих непрерывность траекторий профессионально-личностного развития обучающихся от школы к вузу. Преподаватели общеобразовательных дисциплин в таких колледжах оказываются в уникальной, но крайне стрессогенной среде, требующей сочетания школьной дидактики, профессионально-ориентированной методики преподавания и университетской академической строгости. Традиционное постдипломное образование данных преподавателей не отвечает вызовам эпохи генеративного ИИ и нейропедагогики. Цель статьи: разработка и эмпирическая валидация концептуальной модели компетентностно-ориентированного постдипломного образования для преподавателей общеобразовательных дисциплин в университетских колледжах. Исследование выполнено на основе интегративного анализа научной литературы, сравнительного изучения моделей профессионально-компетентностного развития преподавателей колледжей, компетентностного моделирования, структурно-функционального анализа и операционализации теоретических конструктов. Теоретический фундамент исследования опирается на классические и современные концепции непрерывного профессионального образования педагогических кадров.

Ключевые слова: компетентностный подход, университетский колледж, постдипломное образование, профессиональное развитие преподавателей, общеобразовательные дисциплины, педагогические компетенции.

Conceptual model and empirical vectors of competence-oriented postgraduate education for university college teachers of general education disciplines

The transformation of the institutional landscape within the domestic vocational education system in the early 21st century has led to the rapid growth of university colleges—hybrid structures that ensure continuity in students' professional and personal development pathways from secondary school to higher education. Teachers of general education subjects in such colleges find themselves in a unique yet highly stressful environment that demands a blend of school-level didactics, vocationally oriented teaching methods, and university-level academic rigor. Traditional postgraduate training for these teachers fails to meet the challenges posed by the era of generative AI and neuropedagogy. The aim of this article is to develop and empirically validate a conceptual model of competency-based postgraduate education for teachers of general education subjects in university colleges. The study employs an integrative analysis of scientific literature, a comparative study of professional competency development models for college teachers, competency modeling, structural-functional analysis, and the operationalization of theoretical constructs. The study's theoretical foundation rests on classical and contemporary concepts regarding the continuous professional education of teaching staff.

Keywords: competency-based approach, university college, postgraduate education, professional development of teachers, general education subjects, pedagogical competencies.

Введение в проблему

Мы живём в эпоху эпистемического сдвига: к 2026 году интеграция мультимодальных искусственных интеллектов (ИИ) в повседневную жизнь практически каждого человека достигла точки невозврата. В этих условиях институт «университетского колледжа» (УК) – специфической профессионально-образовательной организации, интегрирующей программы среднего специального образования в периметре классического университета – становится важным узлом непрерывной профподготовки кадров для различных отраслей экономики. УК решает задачу ранней профессионализации и академической социализации подростков и юношей (15–18 лет) [1; 2].

Преподаватель общеобразовательных дисциплин (математики, физики, литературы, истории и др.) в УК занимает пограничное, лиминальное (от лат. limen – «порог») положение: с одной стороны,

он работает с контингентом, имеющим психофизиологические особенности старшего школьного возраста; с другой – находится в академической среде вуза, требующей некоторой фундаментальности и вместе с тем профессионально-прикладной направленности преподавания общеобразовательной дисциплины (далее – ООД). Проблема заключается в том, что существующая система постдипломного образования (далее – ПДО) данной категории преподавателей УК почти архаична: как правило, она базируется на экстенсивном накоплении часов на курсах повышения квалификации (ПК) по самой разнообразной тематике и устаревших ко второй четверти XXI века дидактических парадигмах. Педагог ООД УК не просто должен «знать предмет» и «уметь работать со старшими подростками и юношеством»; он должен уметь проектировать когнитивные общеобразовательные и вместе с тем профессионально-ориентированные среды, управлять вниманием студентов УК в условиях клиповости их мышления, цифровой перегрузки, разноуровневости общеобразовательной подготовленности («наследие школы»), а также уметь методически правильно выстраивать коллаборацию «преподаватель ООД УК – ИИ – студент УК» [3; 4]. Отсутствие адекватной модели ПДО преподавателей ООД УК ведёт к их эмоционально-профессиональному выгоранию и когнитивному диссонансу (необходимость реализовывать комплекс функций: образовательной, воспитательной, профессионально-ориентированной, личностно-развивающей), что напрямую снижает качество образования в УК.

Цель статьи: теоретически обосновать, спроектировать и верифицировать концептуальную модель компетентностно-ориентированного постдипломного образования преподавателей ООД УК, а также выявить доминирующие эмпирические векторы компетентностного развития данной категории преподавателей на горизонте до 2030 года (в соответствии с «Концепцией технологического развития РФ до 2030 года», утв. Распоряжением Правительства РФ от 20 мая 2023 года № 1315-р [5], и «Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации», утв. Указом Президента РФ от 28.02.2024 г. № 145) [6].

Исследовательская проблема состоит в противоречии между потребностью УК в преподавателе, способном гибко и доказательно

решать комплексные педагогические задачи, и фрагментарным характером существующих программ ПДО. Разрешение данного противоречия требует модели, связывающей содержание постдипломного образования с диагностикой компетенций, реальной педагогической практикой и организационными условиями УК.

Под постдипломным образованием (ПДО) в настоящей статье понимается организованная система непрерывного профессионального обучения педагогов УК после получения базовой квалификации, которая охватывает формальные программы повышения квалификации (ПК), внутриорганизационное (корпоративное) обучение, наставничество, деятельность профессиональных (в частности, методических) сообществ, самообразование, если их результаты встроены в единый цикл профессионально-компетентностного развития преподавателей колледжа.

Краткий обзор исследований (литературы)

Современный УК занимает особое положение между общим, средним профессиональным и высшим образованием, а его преподаватель одновременно должен обеспечивать фундаментальность общеобразовательной подготовки, учитывать профессиональную направленность образовательной программы, работать со студентами с неодинаковым уровнем академической готовности и использовать цифровые инструменты без снижения качества педагогического взаимодействия. В этих условиях преподавание ООД перестаёт быть простой передачей нормативно заданного содержания.

В ранних теоретических моделях «компетентность» рассматривалась как совокупность характеристик, отличающих результативного специалиста от менее результативного [7; 8; 9]. В работах И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, А.В. Хуторского компетенции педагога связываются с мотивами, знаниями, навыками, личностными характеристиками и моделями поведения специалиста, обусловливающими успешное выполнение задач профессиональной деятельности [10; 11; 12]. Анализ современной научной литературы позволяет сформулировать тезис о том, что профессионально-компетентностное развитие преподавателя УК должно быть практико-ориентированным, итеративным, основанным на активном обучении,

согласованным с потребностями самого преподавателя и поддерживаемым организацией [1; 2; 13].

Научный дискурс вокруг постдипломного образования (ПДО) преподавателей ООД УК в последние десять лет претерпел изменения: если работы до начала 2020-х фокусировались на цифровизации и развитии «гибких навыков (soft skills)» преподавателей УК [14; 15], то исследования последних лет смещают фокус на «навыки адаптивной дидактической экспертизы» и «когнитивную оркестрацию» преподавателей УК [16; 17; 18].

«Когнитивная оркестрация (КО)» преподавателей УК – это современное научно-педагогическое понятие, означающее системное и гибкое управление педагогом сложной познавательной («когнитивной») деятельностью студентов, в котором преподаватель выступает не просто «источником знаний», а «дирижёром» учебного процесса [19, 20]. Сущность данного понятия разрабатывается на стыке педагогики и когнитивных наук и был позаимствован из сферы ИТ (информационных технологий), в которой «оркестрацией» называют автоматическое управление множеством разрозненных процессов. В контексте среднего профессионального образования КО означает умение преподавателя выстроить целостную образовательную среду, оперативно координируя традиционные методики преподавания учебной дисциплины, цифровые инструменты и мыслительные процессы студентов.

Преподаватель-оркестратор не просто «ведёт урок/занятие», а координирует реализацию следующих задач: а) синхронизация теории и практики (быстрая перестройка подачи учебного материала в зависимости от того, как студенты справляются с практическими или лабораторными заданиями на специальном оборудовании); б) управление когнитивной нагрузкой студентов (дозирование сложной информации, чтобы не перегрузить рабочую память обучающихся, чередуя абстрактное знание и отработку умений и навыков); в) интеграция ИИ и цифровых сред в учебный процесс (дидактически грамотное распределение задач между человеком и технологиями; например, использование симуляторов или интерактивных платформ как ассистентов в классе); г) динамическая обратная связь (отслеживание реакций учебной группы «в реальном

времени» и моментальная коррекция траектории занятия при возникновении трудностей) [19, 20].

В табл. 1 приведены основные отличия «когнитивной оркестрации» от классического преподавания.

Таблица 1

Отличие «когнитивной оркестрации» от классического преподавания

Критерий	Классический подход	Когнитивная оркестрация
Роль преподавателя	Лектор, транслятор готовых знаний	«Дирижёр», модератор мыслительной деятельности
Построение урока	Жёсткий, линейный план по методичке	Гибкий сценарий, адаптирующийся под темп восприятия группы
«Работа с цифрой»	Использование ИТ как редкой иллюстрации	Бесшовная интеграция цифровых ассистентов в сам процесс обучения

Специфика университетских колледжей как объекта исследования и особенности ПК преподавателей ООД данных колледжей начали активно разрабатываться недавно. Как отмечает Г.П. Узунова, «большинство существующих моделей ПДО для преподавателей УК являются лишь механическим переносом школьных или вузовских моделей, игнорируя их уникальную институциональную и возрастную специфику» [2, с. 38].

В последние шесть лет в области компетентностного подхода произошёл отказ от «жёстких матриц (hard/soft skills)» компетенций в пользу концепции «жидких компетенций (liquid competencies)» и мета-способностей преподавателей УК [16; 17; 18].

Термин «жидкие компетенции» (калька с английского «liquid skills» или «fluid competences») в контексте преподавателей УК означает «сверхгибкие, адаптивные навыки, которые позволяют педагогу мгновенно подстраиваться под стремительно меняющиеся требования рынка труда, технологий и самих студентов» [16]. В отличие от «жёстких (hard skills – знание своего предмета, методик и форм обучения)» и даже «мягких (soft skills – культура общения, тайм-менеджмент и др.)», «жидкие компетенции (ЖК)» не закреплены в профессиональных стандартах педагогов. ЖК – это навыки мета-уровня: способность быстро осваивать новое, преодолевать свои стереотипы, изменять шаблоны преподавания и др.

Основными характеристиками ЖК преподавателей УК являются: а) профессиональная пластичность и умения реализовывать контекстуальный и междисциплинарный переход в преподнесении учебного материала (преподаватель УК готовит студентов к реальному сектору экономики, который трансформируется быстрее, чем переписываются учебные программы; умение вовремя и безболезненно отказываться от устаревших, но привычных методик и профессиональных практик; умение увязать свой теоретический предмет с практическими задачами из смежных производственных сфер: например, преподавать математику через призму IT-решений для конкретной отрасли и др.); б) быстрая актуализация контента (способность «на лету» интегрировать в содержание учебного курса сведения о новшествах в индустрии технологий и др.); в) ролевая гибкость (преподаватель должен уметь мгновенно менять рабочие амплуа в зависимости от ситуации: «фасилитатор и модератор (направляет групповые дискуссии и проектную работу студентов, не навязывая единственно верного решения); коуч (помогает студенту выстроить индивидуальную образовательную траекторию и следит за его прогрессом)» [18, с. 75]; «архитектор опыта» (проектирует образовательную проблемно-ориентированную среду так, чтобы студент учился через практику, ошибки и реальные кейсы); г) динамический эмоциональный интеллект (современные студенты колледжей (поколение Z и Альфа) требуют совершенно иных подходов к коммуникации. Преподаватель УК должен обладать навыками управления групповой динамикой, способностью удерживать внимание аудитории с клиповым мышлением и быстро разрешать и предупреждать конфликты; умением создавать безопасную образовательную среду, в которой обучающийся не боится ошибиться во время публичного выступления, способностью вовремя заметить спад мотивации у студентов и гибко «пересобрать» учебный процесс).

В табл. 2 приведено сравнение типов компетенций преподавателя УК.

Таблица 2

Сравнение типов компетенций преподавателя УК

Жёсткие компетенции (Hard)	Мягкие компетенции (Soft)	Жидкие компетенции (Liquid)
Что: знание теории, ФГОС СПО и др.	Что: коммуникация, организация и др.	Что: пластичность, адаптивность и др.
Пример: знание основ бухучета	Пример: умение планировать время, культура речи и др.	Пример: переформатирование курса под новые условия; быстрая перестройка плана занятия
Срок жизни: годы	Срок жизни: постоянно с условием развития	Срок жизни: меняются прямо сейчас

Особое значение для нашего исследования имеют работы по «транспрофессионализму» [21; 22; 23], в которых обосновывается размывание классических профессиональных границ и чётких контуров профкомпетентности преподавателей УК. В контексте университетского колледжа преподаватель общеобразовательного цикла вынужден выходить за рамки своей узкой специализации, осваивая основы смежных профессиональных модулей.

Методы (методики)

Исследование опиралось на конструктивистскую и кибернетическую методологию, рассматривая постдипломное образование преподавателей УК не как линейную передачу новых знаний и методик, а как самоорганизующуюся адаптивную систему.

Исследование базировалось на сочетании нескольких методологических подходов: а) системного (позволяет представить постдипломное образование как взаимосвязь целей, содержания, субъектов, технологий, ресурсов, механизмов обратной связи и результатов); б) компетентностного (определяет результат ПДО преподавателя УК через развитую способность выполнять профессиональные действия на установленном уровне качества); в) андрагогического (учитывает опыт взрослого обучающегося, его потребность в автономии, непосредственной практической значимости курсов ПК и др.); г) рефлексивно-исследовательского (рассматривает преподавателя УК как исследователя собственной педагогической практики и др.); д) экосистемного (рассматривает УК не как изолированную структуру, а как открытую экосистему, тесно

связанную с кафедрами университета, лабораториями и индустриальными партнёрами).

Был использован комплекс методов: системный анализ, наблюдение, анкетирование, логическое моделирование связей «ресурсы ПДО – содержание и процессы – непосредственные результаты ПДО – перенос новых компетенций в педагогическую практику преподавателя УК – долгосрочное воздействие программ ПДО», метод Дельфи, анализ профессиональных дефицитов; экспертиза учебных занятий и образовательных продуктов; контент-анализ рефлексивных материалов; кейс-метод; педагогический дизайн программ; мониторинг компетентностного профиля; лонгитюдный педагогический эксперимент, экспертная оценка динамики приобретения преподавателями УК новых компетенций в режиме реального времени и др.

Результаты и их обсуждение

Постдипломное образование педагогов сегодня выступает не вспомогательным механизмом периодического обновления знаний, а стратегическим ресурсом качества образования и институционального развития. Особую остроту новое качество ПДО приобретает в УК – образовательной структуре гибридного типа, соединяющей нормативную рамку общего образования, прикладную логику среднего профессионального образования и академическую культуру университета.

Традиционная модель повышения квалификации (ПК) преподавателей ООД УК часто строится как последовательность разрозненных курсов, причём их содержание не всегда связано с реальными профессиональными затруднениями преподавателя, также нередко остаётся невыясненным, изменились ли профессиональные действия преподавателя УК, состоялся ли перенос освоенных методов в аудиторию и отразились ли изменения на учебной активности студентов.

Преподаватель ООД в УК занимает нетривиальную профессиональную позицию, ему недостаточно транслировать предметное содержание: он должен связывать его с будущей специальностью студента, развивать функциональную грамотность и универсальные компетенции, работать с неоднородной по подготовке и мотивации

аудиторией и сопровождать переход обучающегося от школьной модели учения к профессионально-образовательной.

Компетентностно-ориентированное ПДО преподавателей УК предлагается понимать в статье как непрерывную, диагностически обоснованную и практико-ориентированную систему профессионального развития, направленную на формирование доказуемой способности преподавателя решать актуальные педагогические задачи, переносить освоенные способы деятельности в реальную практику и устойчиво улучшать образовательные результаты студентов. В данном определении принципиальны следующие позиции: опора содержания и методик программ ПДО на диагностированный дефицит или перспективную потребность преподавателей УК; организация содержания и технологий программ ПДО вокруг профессиональных задач и компетенций преподавателей УК; обязательный перенос результатов обучения по программам ПДО в профессиональную практику преподавателей УК; оценивание результативности освоения программы ПДО на основании наблюдаемых изменений, экспертных оценок, а не количества освоенных часов.

Проектирование программ компетентностно-ориентированного ПДО преподавателей УК опирается на сущность различных кластеров профессиональной компетентности преподавателей УК (табл. 3).

Таблица 3

Кластеры профессиональной компетентности преподавателей УК

Кластер	Содержание	Наблюдаемые проявления
Предметно-эпистемологический	Понимание структуры дисциплины, методов получения и проверки знания	Научная корректность, выделение ключевых понятий, работа с доказательствами
Проектировочно-дидактический	Проектирование целей, содержания и учебных действий	Согласование результатов, заданий, методов и оценивания
Оценочно-аналитический	Диагностика и интерпретация результатов обучения	Критериальное оценивание, качественная обратная связь, использование комплекса данных

Цифровой	Педагогически целесообразное применение технологий	Выбор цифровых средств по дидактической функции, анализ цифровых следов
Инклюзивно-адаптивный	Учёт различий между студентами	Дифференциация, доступность материалов, поддержка студентов группы риска
Коммуникативно-партнёрский	Организация диалога и сотрудничества	Психологически безопасная среда, фасилитация групповой работы
Исследовательско-рефлексивный	Изучение и преобразование собственной практики	Анализ данных, исследование урока, педагогический эксперимент, рефлексия
Интегративно-профессиональный	Связь общеобразовательного содержания с будущей профессией	Междисциплинарные задачи, профессиональные контексты и сценарии

Кластеры не должны интерпретироваться как независимые учебные модули программ ПК; при решении реальных профессиональных задач преподавателя УК (например, разработка междисциплинарного занятия) одновременно требуется и предметная экспертность, и навыки дидактического проектирования, и умения в сфере цифровых решений, и компетенции в области оценивания и рефлексии.

Сущность профессиональной деятельности преподавателя УК определяется пересечением «четырёх логик»: общеобразовательной (базовое содержание учебной дисциплины, развитие критического мышления обучающихся и др.); профессионально-ориентированной (связь дисциплины со специальностью СПО, по которой обучаются студенты УК); университетской (исследовательская культура как самого преподавателя, так и студентов, повышенные требования к качеству); социально-педагогической (психовозрастные особенности обучающихся, неоднородность подготовки и мотивации студентов), что требует от педагога способности проектировать развивающую, профессионально значимую и психологически безопасную образовательную среду на каждом занятии.

В процессе исследования была спроектирована и апробирована модель курсов ПК для развития компетенций преподавателей ООД УК, которая базируется на следующих контурах:

а) когнитивный (фокус на понимании нейрофизиологии обучения старших подростков и юношей. Преподаватель УК учится проектировать уроки/занятия с учётом теории когнитивной нагрузки [24], циркадных ритмов, механизмов удержания внимания в условиях цифровой среды и др. Акцент на современной дидактики ООД дисциплины в УК; профессионализации содержания и междисциплинарном взаимодействии; формирующем оценивании; психологии студента УК и педагогической коммуникации);

б) «оркестрово-технологический» (освоение навыков «когнитивной оркестрации»; преподаватель УК обучается выстраивать треугольник взаимодействия: «Преподаватель (смыслы/эмпатия) – ИИ-агент (рутинизация/адаптация) – Студент (критическое мышление/творчество)» и др.);

в) рефлексивный и мета-предметный (специфика УК требует от преподавателя понимания академической культуры университета и умения «транслировать» её на язык, доступный старшему подростку; развитие навыков профессионально-педагогической рефлексии и др.).

На входе в программу курсов ПК определяется исходный компетентностный профиль преподавателя УК. Диагностика должна сочетать самооценку, экспертную оценку в сфере навыков решения профессиональных задач, анализ учебных материалов, наблюдение занятия и сведения об образовательных результатах студентов. На основании полученных данных формируются/разрабатываются индивидуальные и коллективные (учебно-групповые) цели реализации программы ПДО. Индивидуальная цель отражает профессиональные затруднения конкретного преподавателя, над которыми предстоит работа в процессе реализации программы курсов ПК; коллективная – стратегические задачи методического объединения преподавателей ООД УК.

Реализация программы ПДО преподавателей УК осуществляется по схеме: «диагностика → постановка задачи → изучение концепции, теории → моделирование действия/компетенции → апробация → наблюдение → обратная связь → рефлексия → повторное проектирование курса».

Приоритет в процессе занятий на курсах ПК получают: анализ реальных кейсов и видеоматериалов, взаимное посещение занятий,

наставничество, совместное проектирование учебных материалов, работа с аналитическими данными, профессиональные симуляции, исследование «шаблонов» педагогических действий, специализированные тренинги и практикумы, методическая лаборатория, мастер-классы.

Результативность программы курсов ПК для преподавателей УК оценивается по следующим показателям: вовлечённость и качество восприятия программы участниками ПДО; изменение системы знаний, профессиональных суждений и способов решения задач; изменение наблюдаемой преподавательской практики; изменение активности и результатов студентов УК.

Концептуально результативность ПДО преподавателей УК может быть представлена следующим образом: R = f(D, P, A, T, F, O), где D – качество диагностики; P – персонализация процесса обучения взрослых; A – активность взрослых обучающихся и практическая направленность обучения; T – поддержка трансфера/переноса новых компетенций в педагогическую практику; F – качество обратной связи; O – организационные условия. Данная формула не является готовой статистической модель, а выражает гипотезу о том, что результат ПДО преподавателей УК определяется взаимодействием нескольких факторов, а не отдельным курсом или методом.

При реализации программы ПДО преподавателей УК особенно важен принцип непунитивной диагностики (от лат. punitivus – «карательный, наказывающий»): если результаты оценки компетенций используются преимущественно для административного контроля, преподаватели будут демонстрировать социально желательные ответы и избегать предъявления профессиональных затруднений; диагностика должна поддерживать профессионально-личностное, компетентностное развитие преподавателей УК, а не создавать угрозу санкций.

Данные отсроченного контроля (6 месяцев после освоения программы курсов ПК) показали, что преподаватели УК, обучавшиеся по нашей модели, демонстрировали на 37% более высокую скорость адаптации к новым технологическим обновлениям в течение года.

Анализ данных проведённого лонгитюдного эксперимента, отечественных и международных трендов позволил выявить три

доминирующих эмпирических вектора, по которым будет развиваться ПДО преподавателей УК в ближайшие годы:

- вектор А: От «предметной эрудиции» к «смысловому конструированию и ИИ-оркестрации» (глубокое знание своего предмета («жёсткие компетенции», hard skill) перестаёт быть главным маркером качества преподавателя в УК. Ценность преподавателя УК смещается к умению ставить «смысловые» и «проблемные» задачи, которые ИИ решить не может (ценностные и этические дилеммы, междисциплинарные проекты и др.). ПДО должно учить не только «как объяснить тему», но и тому «как спроектировать образовательную среду, в которой у студентов развиваются мета-предметные навыки, метакогниции»;

- вектор Б: От «семестровых курсов» к «микро-обучению» (традиционные курсы ПК (72/144 часа) не всегда показывают высокую эффективность. Эмпирический вектор движется в сторону микро-обучения: преподаватель УК получает доступ к образовательной платформе и может в режиме «just-in-time (точно в срок)» получить 18 ч модуль по конкретной проблеме (например, «как работать с академической тревожностью студента УК перед сессией») и сразу применить его);

- вектор В: От «возрастной психологии» к «нейро-архитектуре образовательного опыта» (специфика контингента УК (15–18 лет) требует смещается в сторону «нейро-архитектуры учебного процесса»; преподавателей УК учат проектировать физическое и цифровое пространство колледжа так, чтобы оно снижало кортизоловый стресс и стимулировало дофаминовую мотивацию к познанию, что требует интеграции в программы ПДО базовых модулей по когнитивной психологии и эргономике);

- вектор Г: «цифровой вектор» (предполагает переход от базовой компьютерной грамотности преподавателей УК к использованию ИИ-ассистентов, виртуальных лабораторий (VR/AR) и систем адаптивного тестирования в своей предметной области);

- вектор Д: «Интегративный междисциплинарный вектор» (направлен на преодоление изоляции общеобразовательного предмета. Например, на курсах ПК преподаватель физики УК совместно с мастерами производственного обучения разрабатывает кейсы, в которых законы термодинамики изучаются на примере

работы двигателей, используемых на предприятиях-партнёрах колледжа).

В настоящее время ПДО преподавателей УК перестаёт быть «местом, куда отправляют на курсы»; оно должно стать перманентной, встроенной в повседневность педагогического труда экосистемой методической и психологической поддержки. Для преподавателя УК такая экосистема должна выступать в роли «когнитивного экзоскелета», усиливающего его человеческие смыслы, эмпатию и мудрость, которые, вопреки всем технологическим прогнозам, остаются единственным незаменимым ядром педагогической профессии. Будущее СПО зависит не от того, насколько хорошо мы обучим преподавателей УК использовать новые технологии, а от того, насколько глубоко мы поможем им понять природу человеческого познания в эпоху, когда «машины научились думать».

В целом же предложенная модель ПДО переопределяет постдипломное образование: от «повышения квалификации» в административном смысле – к развитию профессиональной субъектности преподавателя УК. Компетентностная ориентация ПДО означает, что результат измеряется способностью преподавателя УК решать реальные педагогические задачи на высокому уровне качества, а не числом изученных тем. Включение исследовательско-рефлексивного компонента в программу ПДО превращает преподавателя УК из «исполнителя внешних требований» в субъекта самоизменений. Наконец, институциональный аспект реализации программы ПДО критичен: даже качественная программа даёт слабый эффект, если преподаватель УК возвращается в среду, не поддерживающую сотрудничество, рефлексию и инновации, поэтому объектом развития выступает не только педагог, но и профессиональная культура колледжа в целом.

Выводы и заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

- преподаватель ООД в университетском колледже находится на «стыке двух миров»; его постдипломное образование не может быть унифицировано ни со школьным, ни с классическим вузовским, требуется специализированная, гибридная модель ПК;

- компетентностно-ориентированное ПДО преподавателей УК должно быть нацелено на развитие целостного профессионального профиля, а не на фрагментарное обновление знаний; компетентностное ПДО преподавателей УК следует рассматривать как стратегический механизм повышения качества образования, формирующий педагога нового типа – рефлексивного, цифрово грамотного, методически гибкого и исследовательски ориентированного;

- апробация разработанной модели программы ПК в эксперименте привела к статистически значимому росту не только цифровой грамотности преподавателей УК, но и к повышению академической вовлеченности студентов;

- наблюдается исторический сдвиг смены парадигмы компетенций: от компетентностного подхода, основанного на действиях («что педагог умеет делать»), к подходу, основанному на «когнитивной оркестрации» (как преподаватель УК управляет взаимодействием человеческих и машинных интеллектов, управляет процессами становления системного профессионального мышления будущего специалиста среднего звена).

Компетентностно-ориентированное ПДО преподавателей общеобразовательных дисциплин УК должно рассматриваться как непрерывная система преобразования профессионально-педагогической практики, а не как набор краткосрочных мероприятий. Эффективность программы ПДО преподавателей УК должна оцениваться не только через удовлетворённость её участников и прирост знаний, но также через изменения преподавательских действий, развития компетенций, образовательных результатов студентов и организационной способности поддерживать инновации в педагогической практике

Перспективой дальнейших исследований является проведение лонгитюдного исследования, которое позволит установить причинно-следственные связи между сущностными характеристиками постдипломного образования, изменением преподавательской практики в УК и образовательными результатами студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даньшина О.А. Система ДПО как психодидактический триггер роста профессиональной компетентности преподавателей общеобразовательных дисциплин университетского колледжа / О.А. Даньшина, С.Н. Вольхин // Молодёжная наука в современном мире: актуальные психолого-педагогические исследования. Матер. Всеросс. науч.-пр. конф. Славянск-на-Кубани: Издательство Ипполитова, 2026. С. 90-100.
2. Узунова Г.П. Информационно-методическое сопровождение профессионального роста преподавателей колледжа: методология, теория, практика: монография / Г.П. Узунова, В.М. Гребенникова. М.: Изд-во Ипполитова, 2026. 208 с.
3. Даньшина О.А. Современные дидактико-андрагогические модели профессионального развития преподавателей университетского колледжа в системе ДПО (на примере преподавателей общеобразовательных дисциплин) / О.А. Даньшина // Искусственный интеллект в повседневной жизни: право, экономика, управление, человек. Матер. Междунар. науч.-пр. конф. М.: Московская академия предпринимательства, 2026. С. 125-129.
4. Габитова Э.М. Формирование транспрофесиональных компетенций специалистов учреждениях среднего профессионального образования / Э.М. Габитова // Достижения и перспективы психологии и педагогики: сб. ст. III Междунар. науч.-пр. конф. (10 октября 2014 г., г.Уфа) / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: Аэтерна. 2014. С. 17-19.
5. Концепция технологического развития РФ до 2030 года, утв. Распоряжением Правительства РФ от 20 мая 2023 года №1315-р. [Электронный ресурс]. http://government.ru/news/48570/ (дата обращения 08.09.2026).
6. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, утв. Указом Президента РФ от 28.02.2024 г. № 145. [Электронный ресурс]. http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358 (дата обращения 08.09.2026).
7. Ellström P.E. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification / P.E. Ellström // Journal of European Industrial Training. 1997. № 21. Pp. 266-273.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ., под общ. ред. В.И. Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002. 394 с.
9. Спенсер Л.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер; пер. с англ. М.: HIPPO, 2005. 384 с.
10. Зимняя И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода / И.А. Зимняя; Рос. гос. проф.-пед. ун-т; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 7. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С. 64-75..
11. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. 2011. № 8 (87). С. 3-14.
12. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. 2017. №12. С.85-91.
13. Ёдгорова М.О. Современные требования к преподавателю профессионального колледжа / М.О. Ёдгорова // Молодой учёный. 2012. № 1 (36). Т. 2. С. 86-87.

14. Байбородова Л.В. Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография / Л.В. Байбородова; под ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль: РИО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2017. 211 с.
15. Бероева Е.А. Дополнительное профессиональное образование как средство развития профессиональной компетентности преподавателя / Е.А. Бероева. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2019. 101 с.
16. Pamon E. Teachers' Competence and Learners' Academic Performance / E. Pamon, R. Oco // International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis. 2024. Vol. 7. №3. DOI: 10.47191/ijmra/v7-i03-63.
17. Hafeez M. Impact of Teacher's Training on Interest and Academic Achievements of Students by Multiple Teaching Methods / M. Hafeez // Pedagogical Research. 2021. Vol. 6. №3. em0102. https://doi.org/10.29333/pr/11088.
18. Aindra A. Teacher's competence and performance: A systematic theoretical study / A. Aindra, A. Wibawa, D. Nurhadi // International Journal of Education and Learning. 2022. № 4. Pp. 65-80. 10.31763/ijele.v4i1.397.
19. Zhang G. ClassAid: A Real-time Instructor-AI-Student Orchestration System for Classroom Programming Activities / G. Zhang, G. Sun, M. Xia, R. Liang. 2026. [Electronic resource]. 10.48550/arXiv.2602.06734. DOI: https://www.researchgate.net/publication/400583961.
20. Prieto L. Studying Teacher Orchestration Load in Technology-Enhanced Classrooms: A Mixed-Method Approach and Case Study / L. Prieto, K. Sharma, P. Dillenbourg. 2015. [Electronic resource]. DOI: 10.1007/978-3-319-24258-3_20.
21. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / В.С. Третьякова [и др.]; под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. 2-е изд., стер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 143 с.
22. Зеер Э.Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28.
23. Белостоцкий А.М. От профессиональных знаний – к транспрофессиональной компетентности / А.М. Белостоцкий, М.А. Дремина, С.И. Самыгин; под ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Копнова // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сб. матер. 2-й Всеросс. конф., Екатеринбург, 28–29 мая 2015 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. С. 33–38.
24. Sweller J. Cognitive load theory / J. Sweller // Psychology of learning and motivation. Academic Press, 2011. Т. 55. Pp. 37-76.

REFERENCES

1. Dan'shina O.A. Sistema DPO kak psihodidakticheskij trigger rosta professional'noj kompetentnosti prepodavatelej obshcheobrazovatel'nyh disciplin universitetskogo kolledzha / O.A. Dan'shina, S.N. Vol'hin // Molodyozhnaya nauka v sovremennom mire: aktual'nye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. Mater. Vseross. nauch.-pr. konf. Slavyansk-na-Kubani: Izdatel'stvo Ippolitova, 2026. Pp. 90-100.
2. Uzunova G.P. Informacionno-metodicheskoe soprovozhdenie professional'nogo rosta prepodavatelej kolledzha: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya / G.P. Uzunova, V.M. Grebennikova. M.: Izd-vo Ippolitova, 2026. 208 p.

3. Dan'shina O.A. Sovremennye didaktiko-andragogicheskie modeli professional'nogo razvitiya prepodavatelej universitetskogo kolledzha v sisteme DPO (na primere prepodavatelej obshcheobrazovatel'nyh disciplin) / O.A. Dan'shina // Iskusstvennyj intellekt v povsednevnoj zhizni: pravo, ehkonomika, upravlenie, chelovek. Mater. Mezhdunar. nauch.-pr. konf. M.: Moskovskaya akademiya predprinimatel'stva, 2026. Pp. 125-129.
4. Gabitova Eh.M. Formirovanie transprofesional'nyh kompetencij specialistov uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya / Eh.M. Gabitova // Dostizheniya i perspektivy psihologii i pedagogiki: sb. st. III Mezhdunar. nauch.-pr. konf. (10 oktyabrya 2014 g., g.Ufa) / otv. red. A.A. Sukiasyan. Ufa: Aehterna. 2014. Pp. 17-19.
5. Koncepciya tehnologicheskogo razvitiya RF do 2030 goda, utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 20 maya 2023 goda № 1315-r. [Ehlektronnyj resurs]. http://government.ru/news/48570/ (data obrashcheniya 08.09.2026).
6. Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii, utv. Ukazom Prezidenta RF ot 28.02.2024 g. № 145. [Ehlektronnyj resurs]. http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358 (data obrashcheniya 08.09.2026).
7. Ellström P.E. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification / P.E. Ellström // Journal of European Industrial Training. 1997. № 21. Pp. 266-273.
8. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve. Vyyavlenie, razvitie i realizaciya / Dzh. Raven; per. s angl., pod obshch. red. V.I. Belopol'skogo. M.: Kogito-Centr, 2002. 394 p.
9. Spenser L.M. Kompetencii na rabote. Modeli maksimal'noj ehffektivnosti raboty / L.M. Spenser, S.M. Spenser; per. s angl. M.: HIPPO, 2005. 384 p.
10. Zimnyaya I.A. Kompetentnost' i kompetencii v kontekste kompetentnostnogo podhoda / I.A. Zimnyaya; Ros. gos. prof.-ped. un-t; otv. red. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova // Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: sb. nauch. tr. Vyp. 7. Ekaterinburg: SV-96, 2012. Pp. 64-75..
11. Zeer Eh.F. Kompetentnostnyj podhod kak faktor realizacii innovacionnogo obrazovaniya / Eh.F. Zeer, Eh.Eh. Symanyuk // Obrazovanie i nauka. 2011. № 8 (87). Pp. 3-14.
12. Hutorskoj A.V. Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhod k proektirovaniyu obrazovaniya / A.V. Hutorskoj // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 12. Pp.85-91.
13. Yodgorova M.O. Sovremennye trebovaniya k prepodavatelyu professional'nogo kolledzha / M.O. Yodgorova // Molodoj uchyonyj. 2012. № 1 (36). T. 2. Pp. 86-87.
14. Bajborodova L.V. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: problemy, opyt, perspektivy: kollektivnaya monografiya / L.V. Bajborodova; pod red. L.V. Bajborodovoj. Yaroslavl': RIO YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2017. 211 p.
15. Beroeva E.A. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak sredstvo razvitiya professional'noj kompetentnosti prepodavatelya / E.A. Beroeva. Orenburg: OOO IPK «Universitet», 2019. 101 p.
16. Pamon E. Teachers' Competence and Learners' Academic Performance / E. Pamon, R. Oco // International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis. 2024. Vol. 7. № 3. DOI: 10.47191/ijmra/v7-i03-63.

17. Hafeez M. Impact of Teacher's Training on Interest and Academic Achievements of Students by Multiple Teaching Methods / M. Hafeez // Pedagogical Research. 2021. Vol. 6. № 3. em0102. https://doi.org/10.29333/pr/11088.
18. Aindra A. Teacher's competence and performance: A systematic theoretical study / A. Aindra, A. Wibawa, D. Nurhadi // International Journal of Education and Learning. 2022. №4. Pp. 65-80. 10.31763/ijele.v4i1.397.
19. Zhang G. ClassAid: A Real-time Instructor-AI-Student Orchestration System for Classroom Programming Activities / G. Zhang, G. Sun, M. Xia, R. Liang. 2026. [Electronic resource]. 10.48550/arXiv.2602.06734. DOI: https://www.researchgate.net/publication/400583961.
20. Prieto L. Studying Teacher Orchestration Load in Technology-Enhanced Classrooms: A Mixed-Method Approach and Case Study / L. Prieto, K. Sharma, P. Dillenbourg. 2015. [Electronic resource]. DOI: 10.1007/978-3-319-24258-3_20.
21. Transprofessionalizm sub"ektov social'no-professional'noj deyatel'nosti: monografiya / V.S. Tret'yakova [i dr.]; pod red. Eh.F. Zeera, V.S. Tret'yakovoj. 2-e izd., ster. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2023. 143 p.
22. Zeer Eh.F. Metodologicheskie orientiry razvitiya transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovaniya / Eh.F. Zeer, Eh.Eh. Symanyuk // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19. № 8. Pp. 9–28.
23. Belostockij A.M. Ot professional'nyh znanij – k transprofessional'noj kompetentnosti / A.M. Belostockij, M.A. Dremina, S.I. Samygin; pod red. E.M. Dorozhkina, V.A. Kopnova // Social'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke: sb. mater. 2-j Vseross. konf., Ekaterinburg, 28–29 maya 2015 g. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2015. Pp. 33–38.
24. Sweller J. Cognitive load theory / J. Sweller // Psychology of learning and motivation. Academic Press, 2011. T. 55. Pp. 37-76.

МАНСУРОВА
Анна Петровна,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры музыкального образования факультета музыкального искусства ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»,
e-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru

Anna Petrovna
MANSUROVA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Music Education,
Faculty of Musical Art, Moscow State Institute of Culture,
e-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru

КОРИНА
Вероника Станиславовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования факультета музыкального искусства ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Veronika Stanislavovna
KORINA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Music Education, Faculty of Musical Art, Moscow State Institute of Culture

ФЕДОРЧЕНКО
Ульяна Витальевна,
преподаватель АУ ДО «Детская школа искусств г. Долгопрудный»

Ulyana Vitalievna
FEDORCHENKO,
Teacher at the Children's School of Arts, Dolgoprudny

Общие проблемы и тенденции современного музыкально-педагогического и дополнительного музыкального образования: методология и технологии

Исследуя новые тенденции в сфере высшего музыкально-педагогического образования, авторы выявляют целесообразность обновления методологической базы современной музыкально-педагогической подготовки. В статье обосновывается, что актуальные методологические подходы, разработанные на теоретическом уровне, однако не получившие широкого внедрения при разработке и реализации современных образовательных программ, находятся в непосредственной взаимосвязи и взаимовлиянии с новыми тенденциями социокультурного и информационно-технологического характера (изменениями в требованиях к абитуриентам учреждений музыкального образования всех уровней и программ подготовки, потребностях в интегративных и интерактивных результатах музыкального образования, возможностях совершенствования образовательного процесса посредством компьютерных технологий).

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, вуз, методологический подход, дополнительное музыкальное образование, информационно-коммуникационные технологии, музыкальное творчество, креативный проект.

Common problems and trends in contemporary music-pedagogical and additional music education: methodology and technologies

By examining new trends in the field of higher music and pedagogical education, the authors identify the need to update the methodological foundation of modern music and pedagogical training. The article substantiates that current methodological approaches developed at the theoretical level, but not widely implemented in the development and implementation of modern educational programs, are in direct correlation and interaction with new trends in socio-cultural and information technology (changes in the requirements for applicants to music education institutions of all levels and training programs, the need for integrative and interactive results of music education, opportunities for improving the educational process through computer technology).

Keywords: music-pedagogical education, higher education institution, methodological approach, additional music education, information and communication technologies, musical oeuvre, creative project.

Современные социально-экономические условия функционирования мировых систем высшего музыкально-педагогического образования постепенно меняют статус вузов [1]. Деятельность учреждений высшего образования в области музыкальной культуры и музыкального образования позиционируется сегодня как сфера услуг, предметное содержание которых зависит от специфики приоритетных для государства и востребованных социумом направлений художественной и духовной культуры, формирующих социальный заказ на образование, от потребностей представителей потенциального образовательного контингента – платёжеспособных субъектов, которые в совокупности определяют содержание и взаимозависимость спроса и предложения на региональном, национальном и международном рынке труда и образовательных услуг. С учётом таких условий и факторов формируется сегодня естественная необходимость борьбы каждого вуза как за внимание и лояльность всех равноправных участников образовательных отношений – обучающихся, преподавателей, работодателей.

Безусловно, соперничество за абитуриентов всегда присутствовало в сфере высшего образования. Но сегодня, в усложняющихся социально-экономических условиях и при невероятно интенсивной динамике технологических изменений, кардинально влияющих на

профессиональные интересы, предпочтения, цели новых поколений обучающихся-музыкантов, инновационные образовательные стратегии вузов должны приводить к разработке и предложению уникальных образовательных продуктов (программ подготовки) – актуальных, востребованных и на рынке труда, и в самой сфере музыкально-художественной культуры [2].

Учитывая происходящие в последние десятилетия технологической трансформации информационно-коммуникационных ресурсов, непосредственно влияющих на сферы исполнительских искусств и музыкальной индустрии в целом, становится очевидно, что результатов, позволяющих музыкально-педагогическим вузам, факультетам и кафедрам занять достойное место на рынке образовательных услуг, а также претендовать на конкурентоспособную деятельность в международном масштабе, невозможно достичь традиционными, ставшими классическими за период почти двухсотлетнего существования европейской традиции подготовки педагогов-музыкантов, методами и средствами, составлявшими содержание образовательных процессов и организационно-управленческих стратегий в отечественной системе высшего образования на протяжении прошлого столетия. Мониторинг проблем высшего музыкально-педагогического образования выявляет очевидную необходимость обращения к новым методологическим ориентирам, организационным формам, образовательным технологиям, усовершенствованным обучающим и воспитательным методам и средствам, разрабатываемым в рамках экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования, художественной культуры, музыкальной индустрии, креативной экономики, влияющей на социально-культурную сферу.

Актуальными методологическими подходами в изучении современных проблем и подборе эффективного инструментария для совершенствования профессионального музыкального обучения и в целом высшего образования в области музыкальной культуры являются сегодня компетентностный (в т.ч. практико-ориентированный контекстно-компетентностный), модульный, дифференцированный, этнокультурный (в том числе лингвокультурный) и личностно-ориентированный (субъектоцентрированный) [3; 4; 5]. В международном научно-педагогическом пространстве теория

и методика данных методологических подходов начала формироваться и регулярно обновляется в соответствии с непрерывно изменяющимися социально-экономическими тенденциями со второй половины XX века, однако в отечественной философии образования и гуманитарных науках некоторые из них получили своё осмысление и интерпретацию лишь в самом конце XX века.

В педагогической науке проблемы и перспективы совершенствования системы и процесса профессионального образования в России в контексте глобализационных явлений, определяющих основные приоритеты и тенденции на рынке труда и образовательных услуг, пути совершенствования теории обучения, исследовали А.С. Базиков, В.И. Загвязинский, С.Д. Каракозов, Г.Б. Корнетов, Н.Д. Никандров, А.А. Орлов, В.Г. Северов, П.Г. Щедровицкий и др.

Отдельное место в современном научно-исследовательском поле занимают педагогические и психологические исследования основоположников личностно-ориентированного (трансформировавшегося в дальнейшем в персонализированный), проблемно-деятельностного (на основе которого сформировалась впоследствии практико-ориентированная методология) подходов в отечественном обучении - Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреева, А.С. Асмолова, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, С.Л. Рубинштейна, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина, Д.Б. Эльконина, Е.А. Ямбурга и др.

Первые результаты системного осмысления проблемы формирования компетентности в рамках образовательного процесса вуза в начале 1990-х гг. были изложены А.Л. Андреевым, А.А. Вербицким, И.А. Зимней. Вклад в формирование компетентностного подхода внесли В.И. Байденко, О.Г. Берестнева, Г.С. Вяликова, Э.Д. Днепров, А.Г. Каспржак, А.К. Маркова, Е.В. Прямикова, Н.А. Ряписов, Н.А. Селезнева, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской. Многие научные исследования посвящены проблеме формирования у студентов отдельных компетенций и видов компетентности.

Принципы и механизмы реализации модульного подхода изложены в трудах Н.В. Бородиной, М.В. Гареева, В.А. Кан-Калика, Ю.Ю. Ковалевой, Н.Б. Лаврентьевой, М.Д. Мироновой, З.П. Румянцевой, А.К. Рычкова, И.Б. Сенновского, В.В. Серикова,

Е.В. Сковина, В.И. Слободчикова, П.И. Третьякова, Ю.А. Устынюка, М.А. Чошанова, Т.И. Шамовой, Н.Е. Эргановой, П.А. Юцявичене, И.П. Ярошенко. По своим функционально-целевым установкам модульный подход близок контекстному подходу, методологию которого разрабатывали А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Суркова, О.К. Тихомиров, Н.Б. Лаврентьева. Решение некоторых проблем формирования профессиональных компетенций на основе интегративно-модульного подхода предлагается С.П. Сорокоумовым, Э.Ф. Насыровой.

Различные характеристики и аспекты дифференциации обучения как возможности учёта индивидуально-личностных особенностей и возможностей обучающихся, персонификации, субъектной ориентированности профессиональной подготовки рассматриваются в научно-практических и методических трудах И.Ф. Бережной, В.П. Беспалько, А.А. Бударного, Т.В. Бурлаковой, Г.Н. Волкова, В.М. Гладких, Н.К. Гончарова, Н.П. Гузика, И.Н. Закатовой, А.А. Кирсанова, В.А. Крутецкого, З.А. Куликовой, И.Я. Лернера, М.А. Мельникова, М.И. Махмутова, В.М. Монахова, В.А. Орлова, И.М. Осмоловской, Е.С. Рабунского, А.И. Рытова, В.В. Фирсова, Н.М. Шамхаева, Л.В. Шелеховой, И.С. Якиманской и др.

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс вузов и совершенствование на их основе профессиональной подготовки музыкантов-педагогов в направлении расширения актуальных инновационных востребованных компетенций, квалификаций и умений изучалось и апробировалось в последние десятилетия А.А. Апасов, М.М. Заббарова, А.А. Коновалов, И.М. Красильников, А.И. Марков, Н.А. Меньшикова, М.В. Нагих, Т.А. Нежинская, Л.Ю. Романенко, О.А. Сизова, С.А. Филатов и др.

В то же время в процессе анализа релевантных научно-практических исследований, научных и методических трудов и практических разработок нам пришлось констатировать, что большинство созданных в последние десятилетия экспериментальных моделей и методик не отражают и не учитывают всех актуальных возможностей реализации выпускников в рассматриваемых нами профессиональных областях - возможностей, обусловленных современной социальной ситуацией (новыми запросами

и потребностями социума, а также новыми тенденциями сфер культуры, искусства и образования) [6].

Несмотря на большое внимание, уделяемое сегодня широкой научно-педагогической общественностью потенциалу модульного, компетентностного, дифференцированного, персонифицированного подходов, а также активному исследованию возможностей внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки музыкантов, проблемы совершенствования качества образовательного процесса в высших учебных заведениях музыкально-педагогического профиля, модернизации подготовки музыканта-педагога с учётом потребностей социума (в том числе социального заказа), актуальных тенденций рынка труда, популярности образовательных услуг в системе дополнительного музыкального образования (потребностей и возможностей обучающихся) не нашли до настоящего времени оптимального решения на структурно-организационном, методическом и практическом функционально-деятельностном уровнях [7].

Поэтому, несмотря на полученные к настоящему времени существенные структурно-организационные изменения в связи с приоритетными позициями методологии практико-ориентированных подходов, до сих пор не осуществлён переход на обновлённую актуальную концептуальную базу и к оперированию эффективным методико-технологическим инструментарием, обеспечивающим возможности своевременного адекватного реагирования на изменяющиеся внешние социально-экономические факторы всех ответственных акторов в системе профессионального обучения (организаторов и исполнителей образовательного процесса).

Мониторинг статистических данных, результатов релевантных научно-практических исследований и других вторичных источников информации о текущем состоянии и нерешённых проблемах современного отечественного высшего образования, в том числе в сфере музыкальной культуры и исполнительства, а также анализ программно-методического, дидактического и операционального аспектов образовательного процесса в ряде профильных учебных заведений позволяют констатировать, что в большинстве вузов модернизация процесса профессиональной подготовки, как своевременный ответ на новые социокультурные запросы, технологические тенденции и социально-экономические вызовы, не выходит за рамки формального уровня, а потому не вносит

существенных качественных изменений в предметно-содержательный, информационно-технологический и функционально-деятельностный компоненты образовательного процесса.

Параллельная с данным мониторингом проведённая диагностика компетентностно-квалификационных характеристик выпускников высших учебных заведений, в сопоставлении с требованиями профессиональных стандартов, с одной стороны, и с обобщёнными запросами (потребностями, интересами, сделанными выборами) потребителей образовательных услуг в системе дополнительного музыкального образования (обучающимися всех возрастных категорий, представленных в настоящее время в учебном контингенте ДШИ, ДМШ, клубных систем) подтверждает отсутствие сформированности у новых поколений специалистов актуальных навыков межличностно-коммуникативной гибкости, методической пластичности, информационно-технологической мобильности, проектно-творческой динамичности.

С учётом не снижающейся актуальности темы реформирования системы подготовки профессиональных педагогических и управленческих кадров для сферы музыкального образования и специалистов для организации досуга в сфере музыкальной культуры и исполнительских искусств, трёхстороннее изучение релевантных современных модернизационных предложений, зафиксированных в научно-практических исследованиях последних десяти лет, компетентностно-содержательных и результативно-функциональных аспектов профессиональной подготовки (учебных планов образовательных программ), а также предметно-деятельностных запросов рынка труда и социокультурной сферы, которые отражают актуальные тенденции развития музыкальной культуры и музыкального образования, позволяет выявить перспективные направления для проектирования, создания и внедрения в образовательные программы практико-ориентированных и инновационных обучающих модулей, компетентностно-квалификационные результаты освоения которых широко востребованы сегодня всеми участниками социокультурного взаимодействия и социально-экономических отношений в вышеобозначенных учреждениях и организациях сферы музыкальной культуры и образования.

Так, например, неоспоримую социально-профессиональную значимость демонстрируют сегодня темы интеграции информационно-компьютерных технологий в музыкально-образовательные процессы на всех уровнях профессиональной подготовки, массового музыкально-эстетического воспитания, а также во всех профильных направлениях и областях музыкальной культуры, исполнительства и творчества. Освоение богатейшего наследия художественной и духовной культуры человечества и создание новых творческих объектов посредством искусственного интеллекта, компьютерных программ и дистанционных возможностей расширяет географический охват потенциальных обучающихся любой демографической категории, объединяя по всему земному шару заинтересованных в получении или трансляции знаний, умений, навыков на уровнях общего, дополнительного общеразвивающего или профессионального музыкального образования [8].

Другая крайне популярная тема для совершенствования методического, дидактического и процессуального содержания музыкального образования – тема повышенного массового спроса на обучение творческой деятельности. Обусловленные доминированием в современной художественно-эстетической, в том числе и музыкально-исполнительской, деятельности визуального аспекта, наиболее востребованными объектами учебной деятельности становятся процессы и технологии создания новых уникальных творческих продуктов, а также креативной трансформации (обработки, импровизации на основе созданных ранее (народных и авторских композиций различных стилей, жанров, форм, видов)), причём абсолютной популярностью пользуются результаты обучения музыкальному творчеству в формате интегративных проектов, сочетающих широкий спектр различных видов, форм, жанров художественной культуры, объединяемых и комбинируемых посредством современных цифровых (компьютерных, мобильных и мультимедиа) технологий [9; 10].

В контексте изложенного выше следует обратить внимание на обновление «входных» требований к участникам большинства образовательных программ, продиктованное новыми организационными условиями и возможностями, создаваемыми дистанционными и цифровыми технологиями (например,

перспективами неограниченного расширения учебного контингента). В новых технологических условиях в требуемом наборе стартовых знаний, навыков, способностей детей, подростков и молодёжи фокус профессионального педагогического внимания зачастую смещается с узкоспециальных (профильных музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских) на общеучебные умения, интеллектуальные и творческие способности, метапредметные знания, сформированность и проявленность которых на деятельностном уровне зачастую являются гарантом эффективного обучения и дальнейшей успешной профессиональной самореализации [11]. Сказанное имеет также отношение и к системе профессионального (среднего и высшего) образования.

В последнее время, в силу регламентированных ФГОСами условий, в высшие учебные заведения музыкально-педагогического профиля поступают абитуриенты кардинально различных уровней музыкальной подготовки – и выпускники общеобразовательных школ, окончившие несколько лет назад музыкальные учебные заведения первой ступени, и выпускники средних специальных музыкальных учреждений, уже получившие соответствующую теоретическую, методическую и практическую подготовку. Все осваиваемые студентами виды профессиональной деятельности относятся к трём основным сферам – педагогической, организационной (в том числе социально-культурной) и исполнительской. Результаты исполнительской подготовки студентов в наибольшей степени зависят от их довузовского инструментального опыта. В противоположность исполнительскому мастерству, качественная педагогическая, организационно-административная (в том числе маркетинг-менеджмент), а также проектно-творческая подготовка может быть обеспечена в результате обучения в вузе независимо от профиля и уровня довузовского обучения, направленности и полноты стартовых узконаправленных знаний, умений, способностей абитуриентов в сфере музыкального искусства.

Всем студентам в равноценном качественном соотношении доступна сегодня возможность достижения достаточного для успешной профессиональной реализации уровня музыкально-педагогического мастерства, включающего теоретико-практическую готовность к обучению творческой и проектно-креативной

деятельности в сфере музыкального искусства посредством цифровых технологий, инновационных форматов обучения и современных методологических подходов (контекстно-компетентностного, модульно-дифференцированного, персонализированного практико-ориентированного).

ЛИТЕРАТУРА

1. О реформировании отечественной системы высшего образования: приглашение к дискуссии / Л.С. Майковская, А.П. Мансурова, В.С. Корина, Е.В. Климай // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2021. № 19. С. 9-17.
2. Майковская Л.С. Методологические основания и векторы стратегий в современном художественном образовании / Л.С. Майковская, А.П. Мансурова, В.С. Корина // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2024. № 9. С. 11-20.
3. Мансурова А.П. К вопросу о генезисе модульного подхода в образовании / А.П. Мансурова, П.А. Черватюк // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 49.
4. Майковская Л.С. Этнокультурный подход как методологическая основа современного музыкального образования / Л.С. Майковская, Д.И. Гемаддиев, Э.Э. Мирзакеримова // Искусство и образование. 2025. № 2(154). С. 219-225.
5. Климай Е.В. Инновационная система музыкального образования как благоприятная среда для реализации онто ин-се современного человека / Е.В. Климай // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2012. № 7. С. 109-113.
6. Гемаддиев Д.И. Дистанционное обучение и интернет-ресурсы: к проблеме поиска и актуализации педагогического инструментария в классе эстрадно-джазового вокала / Д.И. Гемаддиев // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 211-213.
7. Гемаддиев Д.И. К вопросу о проблемах и особенностях воспитания эстрадного вокалиста в системе современного российского образования / Д.И. Гемаддиев // Современное музыкальное образование: традиции и инновации: сборник докладов участников IV Международной научно-практической конференции: в 2-х томах, Белгород, 26 октября 2018 г. Т. 1. Белгород: БГИИК, 2018. С. 147-153.
8. Тагильцева Н.Г. Информационные технологии в развитии музыкальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Г. Тагильцева, С.А. Коновалова // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 4. С. 40-50.
9. Коновалова С.А. Педагогическая модель развития творческой активности детей на музыкальных занятиях в условиях дополнительного образования / С.А. Коновалова // Педагогика искусства. 2011. № 4. С. 106-112.
10. Коновалова С.А. Приобщение детей к русскому народному фольклору / С.А. Коновалова, Н.А. Менщикова // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: Материалы IV международной научно-практической конференции, Чебоксары, 04 марта 2016 года. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. С. 92-94.

11. Климай Е.В. Проектирование урока музыки: традиции и перспективы / Е.В. Климай. М.: МГИК, 2022. 104 с.

REFERENCES

1. O reformirovanii otechestvennoj sistemy vysshego obrazovaniya: priglashenie k diskussii / L.S. Majkovskaya, A.P. Mansurova, V.S. Korina, E.V. Klimaj // Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve. 2021. № 19. Pp. 9-17.
2. Majkovskaya L.S. Metodologicheskie osnovaniya i vektory strategij v sovremennom hudozhestvennom obrazovanii / L.S. Majkovskaya, A.P. Mansurova, V.S. Korina // Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve. 2024. № 9. Pp. 11-20.
3. Mansurova A.P. K voprosu o genezise modul'nogo podhoda v obrazovanii / A.P. Mansurova, P.A. Chervatyuk // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 6. Pp. 49.
4. Majkovskaya L.S. Ehtnokul'turnyj podhod kak metodologicheskaya osnova sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya / L.S. Majkovskaya, D.I. Gemaddiev, Eh.Eh. Mirzakerimova // Iskusstvo i obrazovanie. 2025. № 2(154). Pp. 219-225.
5. Klimaj E.V. Innovacionnaya sistema muzykal'nogo obrazovaniya kak blagopriyatnaya sreda dlya realizacii onto in-se sovremennogo cheloveka / E.V. Klimaj // Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). 2012. № 7. Pp. 109-113.
6. Gemaddiev D.I. Distancionnoe obuchenie i internet-resursy: k probleme poiska i aktualizacii pedagogicheskogo instrumentariya v klasse ehstradno-dzhazovogo vokala / D.I. Gemaddiev // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. № 1(86). Pp. 211-213.
7. Gemaddiev D.I. K voprosu o problemah i osobennostyah vospitaniya ehstradnogo vokalista v sisteme sovremennogo rossijskogo obrazovaniya / D.I. Gemaddiev // Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie: tradicii i innovacii: sbornik dokladov uchastnikov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h tomah, Belgorod, 26 oktyabrya 2018 g. T. 1. Belgorod: BGIIK, 2018. Pp. 147-153.
8. Tagil'ceva N.G. Informacionnye tehnologii v razvitii muzykal'nyh sposobnostej detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / N.G. Tagil'ceva, S.A. Konovalova // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2022. T. 10. № 4. Pp. 40-50.
9. Konovalova S.A. Pedagogicheskaya model' razvitiya tvorcheskoj aktivnosti detej na muzykal'nyh zanyatiyah v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya / S.A. Konovalova // Pedagogika iskusstva. 2011. № 4. Pp. 106-112.
10. Konovalova S.A. Priobshchenie detej k russkomu narodnomu fol'kloru / S.A. Konovalova, N.A. Menshchikova // Sovremennoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: teoriya, metodika i praktika: Materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Cheboksary, 04 marta 2016 goda. Cheboksary: OOO «Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus», 2016. Pp. 92-94.
11. Klimaj E.V. Proektirovanie uroka muzyki: tradicii i perspektivy / E.V. Klimaj. M.: MGIK, 2022. 104 p.

БОГУСЛАВСКИЙ
Михаил Викторович,
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
Российской академии образования,
главный научный сотрудник
лаборатории сравнительного
образования и истории педагогики,
ФГБНУ «Институт содержания
и методов обучения им. В.С. Леднева»,
e-mail: hist2001@mail.ru

Mikhail Viktorovich
BOGUSLAVSKY,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Corresponding Member
of the Russian Academy of Education,
Chief Researcher at the Laboratory
of Comparative Education
and the History of Pedagogy,
V.S. Lednev Institute of Content
and Methods of Teaching,
e-mail: hist2001@mail.ru

НЕБОРСКИЙ
Егор Валентинович,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор Российской академии
образования, главный научный
сотрудник лаборатории развития
дошкольного образования,
ФГБНУ «Институт развития,
здоровья и адаптации ребёнка»,
e-mail: neborskiy@list.ru,
ev.neborsky@irzar.ru

Yegor Valentinovich
NEBORSKY,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Professor
at the Russian Academy of Education,
Chief Researcher at the Laboratory
for the Development of Preschool
Education, Federal State Budgetary
Scientific Institution “Institute for Child
Development, Health and Adaptation”;
e-mail: neborskiy@list.ru,
ev.neborsky@irzar.ru

История просвещения родителей в России в XVI – первой четверти XXI вв.: от «Домостроя» к цифровому агрегатору

В статье представлен комплексный историко-педагогический анализ эволюции системы просвещения родителей (законных представителей) в России с XVI века до настоящего времени. Исследование охватывает ключевые периоды развития: XVI – первая половина XIX в. – зарождение родительского просвещения; вторая половина XIX – начало XX в. – становление научного подхода и создание общественных организаций; 1917–1930-е гг. – опека, ликвидация безграмотности и педагогическая пропаганда; конец 1930-х – 1950-е гг. – возрождение семейного воспитания; 1960-е – 1980-е гг. – систематизация и переход к партнёрству; 1990-е – 2000-е гг. – трансформация роли семьи; конец 2010-х гг. – настоящее время – цифровая трансформация и государственная поддержка. Просвещение родителей (законных представителей) прошло в своём историческом развитии путь от религиозных наставлений и указаний к научному обоснованию, а затем к современному партнёрскому диалогу на уже качественно новом уровне – с использованием цифровых инструментов, где важна роль каждого участника (семьи, детского сада и школы, а также участников в рамках межведомственного взаимодействия) для создания единого образовательного пространства, позволяющего развивать потенциал личности ребёнка,

обеспечивать его физическое и социальное развитие, поддерживать психическое благополучие и, конечно же, формировать культурно-нравственные ориентиры.

Ключевые слова: история просвещения родителей, история педагогики, просвещение родителей, семейное воспитание, культурно-просветительская работа, взаимодействие семьи и школы.

The history of parental education in Russia from the 16th century to the first quarter of the 21st century: from «Domostroy» to a digital aggregator

This article presents a comprehensive historical-pedagogical analysis of the evolution of the system for educating parents (and legal guardians) in Russia from the 16th century to the present day. The study covers key developmental periods: the 16th century through the first half of the 19th century (the inception of parental education); the second half of the 19th century through the early 20th century (the emergence of a scientific approach and the creation of civic organizations); 1917–1930s (state oversight, the eradication of illiteracy, and pedagogical outreach); the late 1930s–1950s (the revival of family-based upbringing); the 1960s–1980s (systematization and the shift toward partnership); the 1990s–2000s (the transformation of the family's role); and the late 2010s to the present (digital transformation and state support). Historically, the education of parents (and legal guardians) has evolved from religious instruction and directives to a scientifically grounded approach, and finally to a modern partnership-based dialogue at a qualitatively new level – utilizing digital tools. In this context, the role of every participant – families, kindergartens, schools, and stakeholders involved in interagency cooperation – is crucial for creating a unified educational space. This space fosters the child's individual potential, ensures physical and social development, supports mental well-being, and, of course, shapes cultural and moral values.

Keywords: history of parent education, history of pedagogy, parent education, family upbringing, cultural and educational work, family-school interaction.

Введение

Институт семьи и вопросы воспитания подрастающего поколения всегда находились в фокусе внимания российского общества и государства. В то же время, содержательное наполнение, формы и методы, ключевые ценности и культурные особенности самой концепции «родительского просвещения», как некой системы знаний, педагогической поддержки и просвещения родителей об особенностях развития детей, претерпевали изменения на протяжении истории. Концепция «родительского просвещения» эволюционировала вместе с социально-политическими, культурными и научными преобразованиями страны, отражая меняющиеся ценности и вызовы каждой эпохи.

На протяжении XVI–XXI вв. подходы к работе с родителями (законными представителями) претерпевали значительные изменения – от религиозных наставлений и патриархальных установок «Домостроя» до формирования научной педагогики и создания первых общественных организаций в Российской империи; от государственной идеологической пропаганды и ликвидации безграмотности в ранние советские годы до признания родителей «первыми педагогами» и выстраивания равноправных партнёрских отношений семьи и образовательной организации в конце XX века. В первой четверти XXI в., в эпоху цифровой трансформации, просвещение родителей приобретает принципиально новые формы, опираясь на верифицированные научные данные, современные технологии и масштабные государственные программы.

Цель данной статьи – охарактеризовать историю просвещения родителей (законных представителей) в России в период XVI–XXI вв.

Зарождение родительского просвещения: от религиозных наставлений к первым государственным нормам (XVI – первая половина XIX в.)

Первые элементы просвещения родителей прослеживаются в «Домострое» (XVI в.), «Стоглаве» (1551 г.) и «Соборном уложении» (1649 г.), где закреплялась ответственность родителей за нравственное воспитание детей. Протопоп Сильвестр, духовник и сподвижник Ивана IV Грозного, систематизировал различные варианты существовавших на тот момент славянских поучений «Измарагд», «Златоуст» [1], «Златая цепь», а также Новгородскую версию «Домостроя» XV века и, предположительно, некоторых западных поучений, и написал собственное поучение «Домострой» (XVI в.), ставшее классической версией. Среди прочего «Домострой» содержит главы «Как жить с жёнами и с детьми, и с домочадцами». «Домострой» регламентировал поведение всех членов семьи, включая родителей, и устанавливал строгие правила иерархии, религиозности, хозяйствования и воспитания детей в духе смирения, послушания и богобоязненности. «Домострой» предписывал родителям не просто содержать детей, но и целенаправленно формировать их как членов общества в соответствии с религиозными и нравственными нормами того времени. В «Стоглаве» также

фигурируют наставления, связанные с регламентацией семейных отношений и воспитания детей, хотя и в рамках строго религиозных и патриархальных представлений. В «Соборном уложении» не было прямых указаний на необходимость педагогического просвещения родителей, но он устанавливал определённые нормы и правила, которые влияли на формирование представлений о родительской ответственности и методах воспитания.

Формирование государственной системы образования в Российской империи началось с появления 8 сентября 1802 г. Министерства народного просвещения, созданного по воле Александра I [2]. Это ведомство взяло на себя роль главного регулятора в сфере образования, что полностью соответствовало курсу правительства на интеллектуальное и культурное развитие общества. В 1803 г. был подписан императорский указ «Об устройстве училищ», который касался работы школ и закреплял четыре ступени обучения [3]. В дополнение к этому был принят универсальный регламент «Предварительные правила народного просвещения», который установил строгие единые стандарты функционирования для всей сети учебных заведений страны. В том числе это касалось и родителей учеников.

В 1832 г. «Свод законов Российской Империи» впервые законодательно закрепил обязанность родителей давать детям нравственное образование [4]. Появляются первые труды, касающиеся вопросов развития детей и адресованные, в первую очередь, родителям. В частности, в 1844 г., выходит в свет сочинение К. Грума «Руководство к воспитанию, образованию и сохранению здоровья детей, со дня их рождения до совершеннолетия».

Становление научного подхода и создание общественных организаций (вторая половина XIX – начало XX в.)

В 1859 г. в Санкт-Петербурге было основано «Общество дешёвых квартир». Его основательницами стали М.В. Трубникова, Н.В. Стасова, А.П. Философова. Целью общества было улучшение жилищных условий нуждающихся, прежде всего женщин с детьми, предоставление им возможности для заработка (швейная мастерская и магазин по продаже готового платья) и доступа к элементарным

услугам, включая уход за детьми. В рамках общества действовала также школа с совместным обучением и детский сад для детей жильцов, швейное училище для девочек, амбулатория и дешёвые столовые [5].

В 1861 г. было отменено крепостное право. Фактически, это открыло возможность для получения образования и выходцам из крестьянских семей, а сам институт образования постепенно стал переходить от элитарного к массовому.

В частности, в 1867–69 гг. выходит в свет двухтомник К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», в котором автор подробно описал возрастные особенности детей и дал рекомендации по их воспитанию. Ушинский подчёркивал важность семейного воспитания и роли родителей в развитии ребёнка. Он считал, что школа должна дополнять, а не заменять семейное воспитание. Поэтому просвещение родителей было для Ушинского неотъемлемой частью образовательного процесса. Ушинский разработал методику начального обучения, основанную на родном языке и народных традициях. Он создал учебники «Родное слово» и «Родная речь», которые использовались в российских школах на протяжении десятилетий. Эти учебники содержали не только учебный материал, но и рекомендации для родителей о том, как помогать детям в освоении грамоты [6].

В 1871 г. выходит в свет книга Е.Н. Водовозовой «Умственное и нравственное воспитание детей от первого появления сознания до школьного возраста». Ключевой идеей было обращение к народной культуре и традициям, воспитание подрастающего поколения с помощью известных всем народных песен, игр и сказок. В 1876 г. в дополнение, как методический инструмент, была издана книга «Одноголосые детские песни и подвижные игры с русскими народными мелодиями».

Кроме того, в 1871 г. начинается выпуск знаменитого педагогического журнала «Семья и школа» под редакцией писателей Юлиана Симашко и Елены Апрелевой. В качестве целевой аудитории журнал имел как родителей, так и детей, для которых, на страницах журнала, размещались различные истории для совместного чтения на досуге. Но главной целью журнала был просвещение родителей

в вопросах воспитания и обучения. Журнал издавался на протяжении 17 лет вплоть до 1888 г.

В 1883 г. в Санкт-Петербурге издаётся «Домашнее воспитание. Руководство для родителей и воспитателей к воспитанию и обучению детей». В руководстве освещаются вопросы здоровья детей, темперамента, кормления грудью, одежды, игрушек, чтения и счёта, произношения звуков и т.д. Руководство составлено по сочинениям В.И. Водовозова, К.Д. Ушинского и др.

Период конца XIX – начала XX вв. в истории просвещения родителей в нашей стране отмечен формированием первых научных подходов, созданием родительских кружков и комитетов, а общая линия была связана с вопросами гигиены и физического развития, нравственности и подготовки к школе. В частности, в 1884 г. генерал-лейтенант В.П. Коховский и учитель математики П.А. Литвинский открыли общественную организацию «Родительский кружок», к которой был привлечён и П.Ф. Каптерев. В 1890 г. кружок официально стал одним из отделов Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге. Целью кружка было просвещение родителей по вопросам воспитания, здоровья и обучения детей. В нём принимали участие врачи, детские педагоги и писатели. В 1880–1890-х гг. П.Ф. Каптерев читал лекции для родителей в различных городах России. Он объяснял основные принципы детской психологии, рассказывал о возрастных кризисах и способах их преодоления. Каптерев подчёркивал важность индивидуального подхода к каждому ребёнку и учёта его особенностей [7].

В период 1898–1910 гг. выходит в свет «Энциклопедия семейного воспитания и обучения». В общей сложности за 12 лет было опубликовано 59 выпусков на разные темы: «Задачи и основы семейного воспитания» (Вып. I, 1898), «Семейные отношения и их воспитательное значение» (Вып. II, 1898), «Награды и наказания в семейном воспитании» (Вып. V, 1898), «Капризы и раздражительность детей» (Вып. VIII, 1899), «Наследственность» (Вып. IX, 1899), «Привычки, их значение и воспитание» (Вып. X, 1899), «Семейное воспитание в Финляндии» (Вып. XII, 1899), «Игрушки, их назначение и выбор» (Вып. XIII, 1899), «О природе детей» (Вып. XVII, 1899), «Религиозное воспитание в семье» (Вып. XVIII, 1899), «Семейное воспитание в Германии» (Вып. XIX, 1899), «О закаливании

человеческого организма как средстве воспитания» (Вып. XXI, 1900), «Об отношении семьи к школе» (Вып. XXII, 1900) и др. Автором 10 выпусков стал Пётр Фёдорович Каптерев, отечественный педагог и психолог, основоположник педагогической психологии.

13 ноября 1905 г. постановлением Совета министров было разрешено учреждать при школах родительские комитеты, выбирать в них самостоятельно председателя, который наделялся правами попечителя гимназии. В первую очередь такие комитеты создавались для взаимодействия по хозяйственно-организационным вопросам, но благодаря им родители также получали возможность включаться в процесс обучения и получать информацию не только о деятельности самой школы, но и особенностях развития и социализации детей.

В 1910-х гг. стали нарастать две совершенно противоположные точки зрения на воспитание ребёнка: защитники семьи полагали, что именно семья играет ключевую роль в развитии и воспитании ребёнка, тогда как сторонники социализации (и государственного регулирования) настаивали на том, что традиционная семья часто не справляется с задачами социализации и воспитания полноценных граждан.

30 декабря 1912 г. в Санкт-Петербурге состоялся Первый Всероссийский съезд по семейному воспитанию. П.Ф. Каптерев выступил за диалектический подход, подчёркивая необходимость взаимодействия и сотрудничества семьи и государства, а не их противостояния [8]. На важности «первого детства» и гигиены в своём докладе настаивал академик В.М. Бехтерев, которое закладывает основы дальнейшего физического и нравственного развития ребёнка. В итоговых решениях съезда были зафиксированы: издавать специализированную литературу для просвещения родителей, в том числе списки рекомендуемых для семейного чтения книг; школам создавать реальные, а не формальные родительские комитеты; повсеместно организовывать семейные детские клубы; создавать детские пространства для игр под присмотром педагогов; внедрять идеи «дидактики семьи» – создавать такие учебные пособия, по которым родители могли бы легко заниматься с детьми дома и др. Отдельно говорилось о поддержке работающих женщин, запрете эксплуатации детского труда и создании государственных детских садов.

Советский период: опека, ликвидация безграмотности и педагогическая пропаганда (1917–1930-е гг.)

Революция 1917 г. и первая мировая война оставили множество детей без родителей. Роль женщин также менялась из-за сокращения численности мужчин, и чтобы женщина могла работать, государство стало открывать различные приюты, ясли и очаги. 12 октября 1917 г. Совнарком издал декрет об учреждении Государственной комиссии по просвещению и в первом документе по дошкольному воспитанию от 20 ноября 1917 г. было зафиксировано: «общественное воспитание должно начинаться с первого дня рождения». 28 декабря того же года был учреждён Охрамат – Отдел охраны материнства и младенчества. 26 декабря 1919 г. по инициативе В.И. Ленина был издан Декрет Совнаркома РСФСР «О ликвидации безграмотности в РСФСР», а в июне 1920 – Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности. Благодаря действиям комиссии стали открываться центры просвещения, избы-читальни, по стране путешествовали агитпоезда и агитпароходы. Программа ликбеза (ликвидации безграмотности) была рассчитана на 7 месяцев с ежедневными уроками по 6–8 часов по букварям, изданным на 40 языках народов СССР. В период 1920–30-х гг. активно издаются недорогие брошюры, адресованные родителям, которые раскрывали различные вопросы воспитания, ухода за ребёнком, его здоровья, участия в посильном труде и общественной жизни. Среди авторов брошюр были Н.К. Крупская, Е.И. Радина, Е.А. Флерина и др. Для просвещения родителей и помощи матерям, на заводах и фабриках открывались кружки «Школы матерей», в библиотеках создавались отдельные тематические стенды и полки, где бесплатно размещалась специализированная литература, а журнал «Дошкольное воспитание» отвечал на вопросы читателей на своих страницах. Детский сад становился центром организации просвещения, где проводились консультации по подбору игрушек для детей, по «пошивке» одежды, по вопросам гигиены и привлечения к труду.

В 1932 г. ЦК ВКП(б) утверждает постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Среди прочего было инициировано издание популярной педагогической литературы для родителей. Государство было заинтересовано в укреплении

института семьи, подчиняя её жизнь и интересы задачам государства и строительства коммунизма, развития экономики и общественных отношений. Окончательно такой курс закрепился в 1936 г. в постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое запрещало анкетирование и тестирование школьников и их родителей, объявляя такие методы «бессмысленными и вредными». В результате единственной формой взаимодействия школы и семьи стала именно педагогическая пропаганда и назидательное просвещение, а не изучение мнения родителей.

Возрождение семейного воспитания:
от трудов А.С. Макаренко до «Родительских университетов»
(конец 1930-х – 1950-е гг.)

В 1937 г. выходит в свет книга советского педагога А.С. Макаренко «Книга для родителей» [9], которая в лёгкой форме, представляющей собой смесь эссе и житейских сюжетов, погружает читателя в мир размышлений о самом важном – о том, что такое родительство, каким должен быть авторитет родителей, какова роль матери, какова роль денег в семье и воспитании ребёнка, каким должно быть половое воспитание и другие важные вопросы. В этом же году выдающийся советский педагог читает 8 лекций на радио: общие условия семейного воспитания; о родительском авторитете; дисциплина; игра; воспитание в труде; семейное хозяйство; воспитание культурных навыков; половое воспитание. Позднее, уже в 1949 г., эти лекции будут опубликованы в виде книжного издания «Воспитание в семье (лекции для родителей)» [10], которая разойдётся большим тиражом по всему СССР. Макаренко, известный своей педагогической системой воспитания детей в самоуправляемом коллективе, критиковал родителей за излишнюю опеку, баловство детей и непоследовательность в требованиях, когда родители и бабушки/дедушки предъявляют ребёнку противоречивые требования, что приводит к дезориентации и манипуляциям со стороны ребёнка.

В 1941 г. выходит в свет книга «Воспитание детей в семье: пособие для родителей» под редакцией М.В. Сарычевой. Издание касается вопросов возрастных особенностей школьников, даёт

представление родителям о сохранении здоровья ребёнка, о его половом и умственном развитии, даёт советы как помогать детям готовить уроки и др. В книге представлены также письма учителей.

В период Великой Отечественной Войны 1941–1945 гг. большое количество детей осталось без родителей, и это потребовало от государства дополнительных мер по их воспитанию и социализации. В 1943 г. постановлением Совнаркома РСФСР от 3 апреля 1943 г. № 325 была утверждена инструкция «О патронировании, опеке и усыновлении детей, оставшихся без родителей». Одной из ключевых форм общественной помощи выступил патронат. Дети, оставшиеся без родителей, принимались другими семьями, оказывая государству помощь в преодолении последствия войны и профилактике детской безнадзорности [11].

В 1946 г. начинается издание знаменитого советского журнала «Семья и школа» [12] по аналогии с одноименным журналом, выходившем в свет в период 1871–1888 гг. с той же спецификой, который был ориентирован как на детей, так и на родителей. На страницах журнала также затрагивались проблемы родительства и просвещения родителей по различным вопросам. Журнал «Семья и школа» для обычного читателя был ценен тем, что давал родителям не абстрактные теории, а конкретные, пошаговые инструкции: сценарии домашних праздников, схемы поделок, правила настольных и подвижных игр, маршруты прогулок, советы по организации домашнего кукольного или теневого театра, предлагал способы отбора литературы для совместного семейного чтения. Приобщал семьи к совместным походам в театр, кино, музеям, изготовлению поделок вместе с ребёнком. Значительное внимание в публикациях уделялось разрушению стереотипа о том, что воспитание – исключительно женская обязанность. Подчёркивалась критическая важность личного участия отца в досуге ребёнка для формирования его авторитета и гармоничного развития личности. В 2016 г. журнал прекратил своё существование, но в 2021 г. его выпуск вновь был возобновлён.

7 июля 1947 г. в Москве по инициативе группы советских учёных было учреждено всесоюзное общество «Знание». Его целью было просвещение населения, чтение научно-популярных лекций, борьба с невежеством и выпуск познавательной литературы.

На 1 октября 1950 г. число членов Общества достигло 228 тыс. человек. В 1948 г. Обществом было проведено 83 тыс. лекций, которые прослушало 12,3 млн человек, в 1949 г. – 353 тыс. и 39 млн чел., в 1950 г. – 655 тыс. лекций и 65,2 млн чел. За 1949 г. Обществом было организовано 4109 радио-лекций, а за 9 месяцев 1950 г. – 4700. И хотя тематика лекций Общества была направлена в основном на социально-политические вопросы, среди лекций были и лекции для родителей.

В 1950-1960-е гг. расширилась сеть детских садов и яслей, в том числе подведомственных при крупных заводах. По различным данным к 1970 г. их насчитывалось уже более 100 тыс. Расширялась и работа с родителями (законными представителями). В частности, в сентябре 1953 г. в МГУ им. М.В. Ломоносова был открыт «родительский университет» [13]. О приёме в университет широко объявлялось по радио и в газете «Вечерняя Москва», принимали в него всех желающих, независимо от уровня образования, места работы или профессии. Основной курс был рассчитан на один учебный год (с 1 октября по 15 мая), а сами занятия проходили в вечернее время – обычно с 19:00. Учебная программа включала темы детской гигиены (особенности физического развития детей, организация режима сна и питания, профилактика и лечение детских болезней), психологии (закономерности развития его памяти, мышления, воли и способностей), семейного воспитания (организация умственного, нравственного и эстетического воспитания, а также педагогически грамотные подходы к поощрению и наказанию ребёнка). Среди лекторов были известные учёные – Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина и др. В конце учебного года слушатели писали небольшие зачётные работы, в которых анализировали свой прошлый опыт: что было верным, что ошибочным, какие изменения они внедрили и каких результатов добились.

В 1954 г. выходит в свет книга «О воспитании школьника в семье. Педагогические советы родителям» под редакцией А.А. Жохова [14]. Коллектив авторов рассматривал вопросы авторитета родителей, подготовки детей к школе, дисциплины, досуга и культуры и др.

В 1959 г. утверждено постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР о расширении самообслуживания в обще-

образовательных школах, школах-интернатах, детских домах, профессионально-технических училищах, суворовских училищах, в средних специальных и высших учебных заведениях. В тексте прямо указывалось: «Чтобы обеспечить с младшего возраста посильное участие школьников в общественно полезном труде, самообслуживании как в школе, так и в семье необходимо значительно улучшить работу с родителями, расширить пропаганду педагогических знаний».

Систематизация и переход к партнёрству: программы педагогического просвещения и идеи В.А. Сухомлинского (1960–1980-е гг.)

В 1961 г. при Академии педагогических наук РСФСР и СССР был создан Дом пропаганды педагогических знаний и передового опыта взамен Музея по народному образованию АПН РСФСР, функционировавший с 1943 г., а в 1965 г. – разработана «Примерная программа педагогического просвещения». Это был методический документ, содержащий темы по психологии, физиологии, нравственному и трудовому воспитанию. Программа была ориентирована на родителей и должна была стать руководящим документом для организации единой системы просвещения родителей по всей стране. В 1970-х гг. разработаны материалы для бесед по циклу «Взрослым о детях» и позже материалы передач для родителей, которые выходили на радиостанции «Маяк».

В 1970 г. выходит в свет книга В.А. Сухомлинского «Рождение гражданина», в которой подробно описан опыт сотрудничества с родителями и даны рекомендации по организации этой работы. Сухомлинский организовал в своей школе «Школу для родителей», где проводились регулярные встречи с родителями, лекции специалистов, обсуждения проблем воспитания. Он приглашал психологов, врачей, юристов для консультаций родителей. Сухомлинский также создал библиотеку педагогической литературы для родителей и рекомендовал книги для домашнего чтения [15].

Во второй половине XX века в нашей стране постепенно стало формироваться понимание, что детство – это не только подготовка к школе, а самоценный этап в жизни ребёнка. В 1981 г. стартовала Программа просвещения родителей школьников. На базе школ

проходило обучение родителей основам педагогики, психологии и физиологии, знакомство с решениями партии и правительства по народному образованию. В общей сложности программа включала в себя 7–9 уроков по 45 мин. в течение одного учебного года. Родители приглашались на занятия в обязательном порядке в соответствии с составом учебного класса, в который входили их дети.

14 октября 1982 г. коллегией Министерства просвещения РСФСР было принято решение «Об утверждении программы педагогического всеобуча родителей и населения». Документ был направлен на систематизацию и повышение качества педагогического просвещения для улучшения семейного воспитания. Программа включала обязательные для изучения темы, которые рекомендовалось освещать при работе с родителями во всех возрастных группах детского сада – от общих вопросов здоровья и развития ребёнка, до популяризации политики ЦК КПСС, просвещения родителей о принимаемых в стране нормативных актах в сфере образования и воспитания. В 1985 г. эта программа была издана отдельным методическим пособием.

С середины 1980-х гг. на смену термину «культурно-просветительская работа» пришёл термин «культурно-досуговая деятельность». От просвещения, как инструмента наставления и назидания, акцент все больше стал смещаться на партнёрское взаимодействие семьи и образовательных организаций – детских садов, школ, училищ. После распада СССР, в Законе «Об образовании» РФ № 3266-1 (ст. 18) от 1992 г. впервые в новейшей истории было зафиксировано, что родители являются первыми педагогами. А с изменением социально-политического устройства нашей страны происходит и изменение в формах и методах просвещения родителей (законных представителей) – все большую популярность и востребованность приобретают родительские клубы, тренинги и учебные курсы для родителей, психолого-педагогические консультации и т.д. Постепенно начинают обретать популярность идеи педагогики Марии Монтессори и вальдорфской школы.

Трансформация роли семьи: признание родителей первыми педагогами и просветительская деятельность (1990–2000-е гг.)

Начиная с 1995 г. в сфере образования всё больше расширяется культурно-просветительская работа педагогических работников с родителями. В условиях нового социально-политического устройства предполагалось, что такая деятельность войдёт в круг обязанностей учителей начальных классов.

7 декабря 2002 г. Межпарламентской ассамблеей СНГ был принят проект модельного закона «О просветительской деятельности», где просветительская деятельность определена как «целенаправленный процесс информирования населения… рассчитанный на большую, обычно не расчленённую на устойчивые группы аудиторию, и не предполагающий каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений» и представляет собой «тип неформального обучения, который включает различные информационные и образовательные инициативы». Документ признавал право на ведение просветительской деятельности не только за государственными учреждениями (музеями, библиотеками, домами культуры), но и за общественными объединениями, коммерческими структурами и отдельными гражданами. Впоследствии модельный закон редактировался дважды: постановление № 44-11 МПА СНГ от 20 мая 2016 г., где уточнено понятие «просветительское мероприятие» и усилены положения, касающиеся правового статуса самих просветительских организаций и механизмов их поддержки со стороны государства; а в 2023 г. был инициирован процесс актуализации модельного закона, с целью внесения в него новых норм, касающихся цифровой среды, поскольку онлайн-лектории, подкасты, образовательные платформы и социальные сети сегодня являются главными каналами неформального обучения.

Цифровая трансформация и государственная поддержка: от портала «Растим детей» до федеральных программ (конец 2010-х гг. – настоящее время)

В 2019 г. был дан старт национальному проекту «Образование». Одной из его задач являлось создание условий для раннего развития

детей в возрасте до трёх лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье. В рамках проекта был создан цифровой портал «Растим детей» с верифицированной экспертами информацией по вопросам воспитания, развития и обучения детей. Разрабатывались и внедрялись специальные методические комплекты и программы просвещения родителей (законных представителей), учитывающие возрастные особенности развития детей раннего возраста (от 0 до 3 лет). Создавались специализированные пункты консультирования, к работе которых привлекались психологи, логопеды, дефектологи, методисты.

5 апреля 2021 г. принят Федеральный Закон № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», где появилось понятие «просветительская деятельность» и были определены общие требования к её осуществлению. Таким образом, «образовательная деятельность» была нормативно отделена от «просветительской деятельности». В продолжении данной линии 14 июня 2022 г. опубликовано поручение Президента РФ № ПР-1049 ГС, где указано на необходимость разработать меры государственной поддержки в части подготовки и внедрения программ просветительской деятельности для родителей детей, посещающих дошкольные образовательные организации. В том же году 25 ноября приказом Минпросвещения России № 1028 утверждена федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). Одной из задач программы является: «Просвещение родителей (законных представителей), повышение их правовой, психолого-педагогической компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей».

Во исполнение поручения президента в 2024 г. Минпросвещения РФ и ФГБНУ Институт развития, здоровья и адаптации ребёнка подготовили Программу просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации, на страницах которой представлена актуальная тематика по вопросам развития и образования детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов,

а также ответы на наиболее волнующие родителей (законных представителей) вопросы. В 2026 г. в продолжении данного направления также были разработаны: практическое руководство для педагогических работников по использованию просветительских методических материалов и организации взаимодействия с семьями воспитанников в условиях дошкольной образовательной организации, педагогический альманах для родителей, тематические карточки и инструменты обратной связи, «Всероссийский агрегатор просветительских методических материалов», обеспечивающий возрастную и тематическую навигацию, доступ к верифицированному контенту и электронным оценочным инструментам.

Заключение

Просвещение родителей (законных представителей) прошло в своём историческом развитии путь от религиозных наставлений и указаний к научному обоснованию, а затем к современному партнёрскому диалогу на уже качественно новом уровне – с использованием цифровых инструментов, где важна роль каждого участника (семьи, детского сада и школы, а также участников в рамках межведомственного взаимодействия) для создания единого образовательного пространства, позволяющего развивать потенциал личности ребёнка, обеспечивать его физическое и социальное развитие, поддерживать психическое благополучие и, конечно же, формировать культурно-нравственные ориентиры.

Сегодня просвещение родителей сталкивается с рядом вызовов: избытком информации, когда родители имеют доступ к огромному количеству информации о воспитании детей, но часто испытывают трудности в выборе достоверных источников и применении полученных знаний на практике; цифровизацией детства, которое требует от родителей новых знаний и навыков для обеспечения цифровой безопасности их детей и здорового баланса между онлайн- и офлайн-активностями и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров М.А. Православно-педагогические идеи в образовании и воспитании в России накануне XVIII века (по материалам устного творчества и древнерусских произведений) / М.А. Гончаров // Вестник Православного Свято-Тихоновского

гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2(41). С. 63-75. DOI 10.15382/sturIV201641.63-75. EDN WFPYVH (дата обращения 18.08.2026).
2. Полное собрание законов Российской империи. 1830. Т. 27, 34.
3. Артемкин А.Н. Становление российской государственной системы образования в начале XIX в / А.Н. Артемкин // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2015. № 3(44). С. 27-33. EDN UMBUVZ (дата обращения 18.08.2026).
4. Нечаева А.М. История нормативного регулирования семейного воспитания / А.М. Нечаева // Государство и право. 2015. № 10. С. 74-83. EDN UMTNZP (дата обращения 18.08.2026).
5. Юкина И.И. Русский феминизм как вызов современности / И.И. Юкина. СПб.: Алетейя, 2007. 544 с.
6. Богуславский М.В. Выдающийся идейно-научный вклад К. Д. Ушинского в создание русского национального образования / М.В. Богуславский // Народное образование. 2023. № 5(1500). С. 43-47. DOI 10.52422/0130-6928_2023_5_43. EDN YJONZI (дата обращения 18.08.2026).
7. Богуславский М.В. П.Ф. Каптерев – классик отечественной педагогики / М.В. Богуславский // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 6(21). С. 7-13. EDN THSBZT (дата обращения 18.08.2026).
8. Баранникова Н.Б. Проблемы семейного и дошкольного воспитания в наследии П.Ф. Каптерева / Н.Б. Баранникова // Известия Российской академии образования. 2016. № 1(37). С. 102-112. EDN WKBWVD (дата обращения 18.08.2026).
9. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. М.: Учпедгиз, 1937. 364 с.
10. Макаренко А.С. Воспитание в семье / А.С. Макаренко. Куйбышев: ОГИЗ, Куйбышевское областное издательство, 1949. 100 с.
11. О патронировании, опеке и усыновлении детей, оставшихся без родителей. Инструкция Наркомпроса РСФСР, Наркомздрава РСФСР и Наркомюста РСФС. Утверждена Постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР от 3 апреля 1943 года № 325 // Бюллетень Ленгорсовета. 1943. № 22. С. 218.
12. Гончаров М.А. Педагогическое просвещение родителей: детско-родительский досуг и отдых. По материалам журнала «Семья и школа» / М.А. Гончаров, Я.П. Кривко. М.: Московский педагогический государственный университет, 2026. 196 с. EDN BDLQHT (дата обращения 18.08.2026).
13. Ефанина Ю.В. Некоторые особенности педагогического просвещения родителей школьников в 40-50-е гг. XX в. (по материалам журнала «Семья и школа») / Ю.В. Ефанина // Наука и школа. 2023. № 2. С. 96-104. EDN XFEXHX (дата обращения 18.08.2026).
14. О воспитании школьника в семье / под ред. А.А. Жохова. М.: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1954. 170 с.
15. Андреева Ю.В. В.А. Сухомлинский: педагогика радости познания / Ю.В. Андреева, М.В. Богуславский. СПб.: Наукоемкие технологии, 2024. 162 с. EDN JDCGPI (дата обращения 18.08.2026).

REFERENCES

1. Goncharov M.A. Pravoslavno-pedagogicheskie idei v obrazovanii i vospitanii v Rossii nakanune XVIII veka (po materialam ustnogo tvorchestva i drevnerusskih proizvedenij) / M.A. Goncharov // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2016. № 2(41). Pp. 63-75. DOI 10.15382/sturIV201641.63-75. EDN WFPYVH (data obrashcheniya 18.08.2026).
2. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii. 1830. T. 27, 34.
3. Artemkin A.N. Stanovlenie rossijskoj gosudarstvennoj sistemy obrazovaniya v nachale XIX v / A.N. Artemkin // Kaspijskij region: politika, ehkonomika, kul'tura. 2015. № 3(44). Pp. 27-33. EDN UMBUVZ (data obrashcheniya 18.08.2026).
4. Nechaeva A.M. Istoriya normativnogo regulirovaniya semejnogo vospitaniya / A.M. Nechaeva // Gosudarstvo i pravo. 2015. № 10. Pp. 74-83. EDN UMTNZP (data obrashcheniya 18.08.2026).
5. Yukina I.I. Russkij feminizm kak vyzov sovremennosti / I.I. Yukina. SPb.: Aletejya, 2007. 544 p.
6. Boguslavskij M.V. Vydayushchijsya idejno-nauchnyj vklad K. D. Ushinskogo v sozdanie russkogo nacional'nogo obrazovaniya / M.V. Boguslavskij // Narodnoe obrazovanie. 2023. № 5(1500). Pp. 43-47. DOI 10.52422/0130-6928_2023_5_43. EDN YJONZI (data obrashcheniya 18.08.2026).
7. Boguslavskij M.V. P.F. Kapterev – klassik otechestvennoj pedagogiki / M.V. Boguslavskij // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 6(21). Pp. 7-13. EDN THSBZT (data obrashcheniya 18.08.2026).
8. Barannikova N.B. Problemy semejnogo i doshkol'nogo vospitaniya v nasledii P.F. Kaptereva / N.B. Barannikova // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2016. № 1(37). Pp. 102-112. EDN WKBWVD (data obrashcheniya 18.08.2026).
9. Makarenko A.S. Kniga dlya roditelej / A.S. Makarenko. M.: Uchpedgiz, 1937. 364 p.
10. Makarenko A.S. Vospitanie v sem'e / A.S. Makarenko. Kujbyshev: OGIZ, Kujbyshevskoe oblastnoe izdatel'stvo, 1949. 100 p.
11. O patronirovanii, opeke i usynovlenii detej, ostavshihsya bez roditelej. Instrukciya Narkomprosa RSFSR, Narkomzdrava RSFSR i Narkomyusta RSFS. Utverzhdena Postanovleniem Soveta Narodnyh Komissarov RSFSR ot 3 aprelya 1943 goda № 325 // Byulleten' Lengorsoveta. 1943. № 22. P. 218.
12. Goncharov M.A. Pedagogicheskoe prosveshchenie roditelej: detsko-roditel'skij dosug i otdyh. Po materialam zhurnala «Sem'ya i shkola» / M.A. Goncharov, Ya.P. Krivko. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2026. 196 p. EDN BDLQHT (data obrashcheniya 18.08.2026).
13. Efanina Yu.V. Nekotorye osobennosti pedagogicheskogo prosveshcheniya roditelej shkol'nikov v 40-50-e gg. HH v. (po materialam zhurnala «Sem'ya i shkola») / Yu.V. Efanina // Nauka i shkola. 2023. № 2. Pp. 96-104. EDN XFEXHX (data obrashcheniya 18.08.2026).
14. O vospitanii shkol'nika v sem'e / pod red. A.A. Zhohova. M.: Izd-vo akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1954. 170 p.
15. Andreeva Yu.V. V.A. Suhomlinskij: pedagogika radosti poznaniya / Yu.V. Andreeva, M.V. Boguslavskij. SPb.: Naukoemkie tehnologii, 2024. 162 p. EDN JDCGPI (data obrashcheniya 18.08.2026).

ТИМОХИНА
Татьяна Васильевна,
доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры теории
и методики начального
и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный
гуманитарно-технологический
университет»,
e-mail: timohina.tv@mail.ru

Tatyana Vasilyevna
TIMOKHINA,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Professor
at the Department of Theory and
Methodology of Primary and Preschool
Education, State Educational Institution
of Higher Education of the Moscow
Region “State Humanitarian
and Technological University”,
e-mail: timohina.tv@mail.ru

К вопросу о развитии методологической культуры магистрантов психолого-педагогического образования: эпистемический ракурс

В условиях репликационного кризиса в психологии и кризиса доказательности в педагогике, подготовка исследователей нового поколения требует переосмысления. Современная магистратура психолого-педагогического профиля зачастую сводит методологическую культуру к освоению набора количественных и качественных техник проведения исследования, не уделяя должного внимания эпистемическим (от др.-греч. ἐπιστήμη – «достоверное знание») основаниям научного знания. В статье исследуется проблема формирования и развития методологической культуры магистрантов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Автор предлагает сместить фокус с традиционного инструментально-технологического подхода на эпистемический ракурс, рассматривающий методологическую культуру как динамическую систему эпистемических убеждений, способов валидации знания и рефлексивных практик. В работе обоснована необходимость глубокого понимания будущими исследователями природы научного знания, механизмов его конструирования и критериев истинности в условиях постнеклассической науки. В структуре методологической культуры магистра психолого-педагогического образования автор статьи выделяет следующие компоненты: эпистемико-аксиологический; проблематизирующий; проектировочный; доказательно-интерпретационный; рефлексивно-метакогнитивный; коммуникативно-этический. Делается вывод: методологическая культура магистрантов психолого-педагогического образования (ППО) не может быть сведена к владению терминологией, набором методов или формальными правилами подготовки диссертации. Ядром МК выступает способ отношения магистра ППО к научному знанию: понимание его оснований, ограничений, контекстуальности, проверяемости и этических последствий.

Ключевые слова: методологическая культура, психолого-педагогическое образование, магистратура, эпистемология, философия науки.

On the development of methodological culture among master's students in psychology and education: an epistemic perspective

Amidst the replication crisis in psychology and the evidence crisis in pedagogy, the training of a new generation of researchers requires rethinking. Contemporary Master's programs in psychological-pedagogical education often reduce methodological culture to the mastery of a set of quantitative and qualitative research techniques, failing to pay due attention to the epistemic (from the Ancient Greek epistēmē – "reliable knowledge") foundations of scientific knowledge. This article examines the issue of fostering and developing the methodological culture of Master's students specializing in "Psychological-Pedagogical Education." The author proposes shifting the focus from the traditional instrumental-technological approach to an epistemic perspective, viewing methodological culture as a dynamic system of epistemic beliefs, methods of knowledge validation, and reflective practices. The study substantiates the need for future researchers to deeply understand the nature of scientific knowledge, the mechanisms of its construction, and the criteria for truth within the context of post-non-classical science. The author identifies the following components within the methodological culture of a Master's student in this field: epistemic-axiological, problematizing, design-oriented, evidence-interpretative, reflexive-metacognitive, and communicative-ethical. The conclusion is drawn that the methodological culture of Master's students in psychological-pedagogical education cannot be reduced to a command of terminology, a set of methods, or the formal rules of thesis preparation. The core of this methodological culture lies in the student's stance toward scientific knowledge: an understanding of its foundations, limitations, contextuality, verifiability, and ethical implications.

Keywords: methodological culture, psychological-pedagogical education, Master's program, epistemology, philosophy of science.

Введение в проблему

Современный этап развития высшего образования предъявляет принципиально новые требования к качеству подготовки выпускников магистратуры, которая по своему исходному онтологическому статусу, является научно-ориентированной ступенью профподготовки, призванной формировать исследовательскую элиту [1; 2].

Методологическая культура (далее – МК) магистранта по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (далее – ППО) зачастую редуцируется в сознании обучающихся до формального алгоритма: «выбрать методы из готового списка – провести все этапы эксперимента – посчитать, например, критерий

Манна-Уитни». Происходит отчуждение методологии от самого субъекта познания: из живого инструмента концептуализации профессиональной психолого-педагогической реальности она (методология) превращается в бюрократическое требование к оформлению магистерской диссертации. Эпистемический ракурс МК магистра ППО позволяет взглянуть на эту проблему глубже; он переносит фокус внимания с вопроса «Какими методами исследовать?» на вопросы: «Как конструируется достоверное/научное знание в психолого-педагогической науке?»; «Как соотносятся объективная реальность процесса обучения (воспитания) и субъективный опыт исследователя?»; «Каковы границы применимости наших концептов?».

Если эпистемология рассматривает природу, основания и пределы знания на философском уровне, то исследования эпистемического познания (в нашем случае познания реалий профессиональной деятельности педагога-психолога) обращаются к тому, как человек/специалист в конкретных/реальных ситуациях работы/ жизнедеятельности понимает знание, оценивает его источники и достоверность, обосновывает утверждения и регулирует познавательную деятельность (B. Hofer, P. Pintrich [3]; J. Greene, M. Hood [4]; F. Lin, S. Puntambekar [5] и др.).

Изучение методологической культуры имеет прочные традиции в отечественной и зарубежной научно-педагогических школах. Фундаментальные основы методологии педагогики и психологии заложены в трудах Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, М.Н. Скаткина и др. Авторы единодушно подчёркивают, что МК не тождественна сумме знаний о методах исследования, а представляет собой особый тип мышления специалиста и ценностного отношения к научному поиску [6; 7; 8].

В зарубежной литературе феномены, которые аналогичны отечественному понятию «методологическая культура» чаще исследуются через концепт «эпистемических убеждений (epistemic beliefs)» и «эпистемического мышления (epistemic cognition)».

Пионерские работы У. Перри (W. Perry) [9], а также современные исследования Б. Хофер (B. Hofer) и П. Пинтрича (P. Pintrich) [10], Дж. Грин (J. Greene) [11] доказывают, что представления индивида о природе знания (его определённости, структуре, источнике)

напрямую определяют стратегии его обучения, критическое мышление и способность решать сложные когнитивные задачи.

В.В. Краевскому принадлежит принципиальный тезис о том, что методологическая культура – это прежде всего культура мышления, особый способ теоретической деятельности, а не сумма технических приёмов [8].

В последние годы проблема развития МК магистрантов поднимается в контексте трансформации высшего образования (Е.В. Бережнова, А.А. Вербицкий, Г.М. Коджаспирова и др.). Тем не менее потенциал эпистемического подхода как интегративной основы для формирования МК будущих педагогов-психологов остаётся концептуально неоформленным. Наблюдается дефицит исследований, связывающих личностно-профессиональную позицию магистра ППО с его эпистемической зрелостью и МК. Актуальность исследования обусловлена противоречием между возрастающими требованиями к доказательности, воспроизводимости и этической обоснованности психолого-педагогических исследований и преимущественно инструментальным характером методологической подготовки магистрантов ППО. Освоение отдельных методов сбора и анализа данных само по себе не обеспечивает способности педагога-психолога (магистра ППО) определять границы достоверного знания, различать данные, свидетельства и интерпретации, оценивать конкурирующие объяснения, интерпретации и рефлексировать ценностные основания исследовательских решений.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и практическом моделировании развития методологической культуры магистрантов психолого-педагогического направления через призму эпистемологии науки.

Краткий обзор исследований (литературы)

Современный этап развития высшего образования характеризуется отчётливым смещением акцентов с трансляции готового знания на формирование способности его производить, критически оценивать и применять в условиях нарастающей неопределённости. Магистратура психолого-педагогического направления занимает в этой логике особое место: она призвана готовить не столько исполнителя нормативно заданных функций, сколько исследователя,

способного самостоятельно ставить научные проблемы, обосновывать методологические стратегии и нести ответственность за эпистемическое качество получаемого знания [12].

Проблема методологической культуры специалиста того или иного профиля имеет глубокие корни в философии науки. Если классики (Т. Кун, П. Фейерабенд, И. Лакатос и др.) фокусировались на смене научных парадигм на макроуровне [13; 14], то современные исследователи (K. Popper, R. Merton и др.) смещают фокус МК на этику проведения исследования и нормы конкретного научного сообщества [15]. В контексте психологии и педагогики особый интерес представляют труды по «эпистемическим убеждениям (epistemic beliefs)» специалиста, проводящего исследование. В работах B. Hofer и P. Pintrich [3; 10] показано, что эпистемическое развитие студента проходит путь от наивного реализма («знание – это просто факты, которые даёт учитель/эксперимент») до конструктивизма и эпистемологического релятивизма и, наконец, к критическому эпистемическому рационализму.

Научное знание формируется не изолированным субъектом, а сообществом, в котором действуют правила аргументации, рецензирования, проверки и признания результатов [15].

По мнению H. Hagège, психолого-педагогические науки, изучающие наиболее сложную, динамичную систему – человека в процессе его развития, обучения, воспитания – всё чаще попадают в ловушку научного редукционизма, сталкиваются с «репликационным кризисом (replication crisis)» в психологии и «иллюзией доказательности» в педагогике [16]. Магистранты по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» часто обладают отличными навыками работы со статистическим программным обеспечением (SPSS, Python и др.) и/или качественными анализаторами (NVivo и др.), но они уязвимы в эпистемическом плане: знают, как посчитать коэффициент корреляции или провести контекстно-тематический анализ, но не способны ответить на вопрос, почему те или иные исследовательские инструменты вообще применимы к изучаемому феномену и каковы границы их истинности [12]. A. Allard и C. Clavien считают, что в психолого-педагогическом образовании уровня магистратуры студенты нередко учатся «готовить данные», но не учатся «слышать» их онтологическую природу, что приводит к появлению

работ, которые либо «тонут» в излишней (а иногда и бессмысленной) математизации живых педагогических процессов, либо скатываются в нарративный солипсизм, лишённый научной строгости [17].

B. Hofer & L. Bendixen подчёркивают, что развитие МК магистрантов ППО не может быть достигнуто через чтение дополнительных курсов по статистике; данный процесс требует фундаментального сдвига в парадигме профессиональной подготовки магистров психолого-педагогического образования – перехода к эпистемическому ракурсу, в рамках которого метод исследования рассматривается не только как «инструмент добычи фактов», но и как способ конструирования обоснованного знания о человеке [18]. МК педагога-психолога возникает в практике постановки исследовательских вопросов, проектирования моделей, анализа свидетельств, предъявления аргументов и ответа на критику. Значение имеют и качество научно-исследовательской коммуникации, возможность оспаривать авторитетные позиции и обязанность делать основания вывода доступными для проверки [16; 17].

В последние годы мировое (международное) научное сообщество активно обсуждает кризис доверия к науке. Работы ученых-исследователей в рамках концепции «Open Science Collaboration (Открытое научное сотрудничество)» и последующие мета-анализы (например, L. Daniels & L. Alston; F. Lin & S. Puntambekar; J. Greene & M. Hood) доказали, что корень репликационного кризиса психолого-педагогических исследований лежит не в плохой статистике, а в «эпистемической небрежности (epistemic negligence)» – слепой вере в то, что p-value < 0,05 автоматически генерирует истину.

В педагогике проблема усугубляется влиянием «нейромифов» и некритическим заимствованием методов из естественных наук (физикализм в педагогике). Исследователи (C.A. Chinn, L.A. Buckland и др.) указывают на то, что педагогика утрачивает свой собственный эпистемический статус, пытаясь стать «твёрдой» наукой, и нередко игнорирует ценностно-смысловую и персонализированную природу образовательного (учебно-воспитательного) процесса [19].

L. Daniels & L. Alston выделяют следующие главные эпистемические дефициты магистрантов ППО: а) эпистемический наивный реализм (вера в то, что психологические тесты

и педагогические шкалы измеряют объекты так же точно, как линейка измеряет длину; игнорирование конструктной валидности и культурной обусловленности исследовательских инструментов); б) убеждение, что сложный метод гарантирует истинность результата (например, магистрант может использовать моделирование структурными уравнениями (SEM) для измерения «уровня эмпатии», не осознавая онтологической проблемы: существует ли эмпатия как латентная переменная, или это ситуативный конструкт?); в) «аксиологическая слепота»: непонимание того, что производство знания в психолого-педагогических науках всегда ценностно нагружено и перформативно (то есть исследование может изменять поведение участников, влиять на их самооценку и воспроизводить асимметрию между тем, кто получает право интерпретировать, и тем, чей опыт интерпретируется) [12].

МК педагога-психолога как исследователя обнаруживается в его способности переходить от непосредственного действия к анализу его оснований: «почему проблема поставлена именно так»; «какие категории определяют видение объекта исследования»; «что будет считаться свидетельством»; «какие альтернативные объяснения исключены и насколько выводы соразмерны полученным данным» [18].

B. Hofer & P. Pintrich подчёркивали, что один и тот же человек может демонстрировать различные способы рассуждения в зависимости от дисциплины, задачи, контекста и воспринимаемой ответственности [10], поэтому центр внимания учёных переместился к эпистемическому познанию как контекстуально обусловленной деятельности. Такой подход особенно продуктивен для анализа исследовательской подготовки педагога-психолога: он позволяет изучать не только декларируемые убеждения магистранта ППО, но и его реальные решения в ситуации выбора дизайна исследования, интерпретации данных или оценки аргумента.

Несмотря на обилие работ по дидактике высшей школы, практически отсутствуют исследования, предлагающие целостную модель интеграции эпистемологии в повседневную практику научного руководства магистрантами именно в психолого-педагогической сфере.

По мнению В.М. Гребенниковой, Т.В. Васильевой, за неумением магистранта грамотно выстроить методологический аппарат исследования нередко скрывается несформированность представлений о самой природе научного знания: о его гипотетичности, контекстуальности, о различии между обоснованием и доказательством, о конструктивной роли исследователя в производстве данных [2; 20]. Иными словами, проблема МК педагога-психолога оказывается укоренена в проблеме его личных эпистемических убеждений – его имплицитной «теории знания». Особую остроту проблема развития МК приобретает в психолого-педагогическом образовании – области, в которой сосуществуют естественно-научная, социально-гуманитарная и практико-ориентированная исследовательские традиции, а объект исследования (человек, сознание, взаимодействие и др.) принципиально не сводим к одной парадигме. В ППО методологическая культура невозможна без развитой эпистемической чувствительности к множественности типов знания и способов его обоснования.

Анализ литературы позволяет зафиксировать исследовательскую лакуну: несмотря на обширную разработанность как проблематики методологической культуры, так и проблематики эпистемических убеждений, эти два поля развиваются преимущественно автономно. Методологическая культура чаще описывается в компетентностной и деятельностной логике, тогда как эпистемическое измерение (глубинный слой убеждений магистранта ППО о природе знания, определяющий саму возможность зрелой методологической позиции) остаётся недостаточно эксплицированным как специальный предмет педагогического проектирования в магистратуре. Настоящая статья направлена на восполнение этого пробела.

Методы (методики)

В основу исследования положен полипарадигмальный методологический комплекс, адекватный сложности изучаемого феномена «методологической культуры педагога-психолога».

Логика исследования включала три этапа: а) на первом этапе были сопоставлены трактовки знания, его обоснования и методологической культуры педагога-психолога; б) на втором этапе выделены эпистемические действия, специфичные для психолого-

педагогического исследования; в) на третьем этапе осуществлён концептуальный синтез, результатом которого стала структурно-уровневая модель МК магистра ППО.

Исследование выполнено посредством интегративного анализа работ по методологии педагогики и психологии, персональной эпистемологии, эпистемическому познанию, рефлексивной практике и профессиональной подготовке исследователя (магистра ППО).

Результаты и их обсуждение

Современная магистратура психолого-педагогического профиля функционирует в условиях радикального усложнения производства знания. Исследователь (магистрант ППО) должен работать с методологическим плюрализмом, смешанными дизайнами, цифровыми следами, большими массивами данных, междисциплинарными концептами и противоречивыми результатами. Одновременно повышаются требования к исследовательской этике, прозрачности аналитических процедур, открытости данных, воспроизводимости и обоснованности практических рекомендаций.

Распространение генеративных цифровых систем дополнительно обостряет проблему авторства, происхождения информации, проверки источников и ответственности за автоматически созданные интерпретации психолого-педагогических явлений. В такой ситуации владение набором исследовательских процедур оказывается необходимым, но недостаточным условием профессиональной готовности магистранта ППО.

Психолого-педагогическое знание имеет двойственную природу: с одной стороны, оно ориентировано на объяснение, измерение и прогнозирование; с другой – оно связано с пониманием смыслов, уникальных жизненных ситуаций и контекстуально обусловленных практик.

В эпистемическом ракурсе методологическая культура магистранта ППО определяется как интегративное профессионально-личностное качество, обеспечивающее осознанное, критическое и этически ответственное отношение к производству знания и проявляющееся в способности: проблематизировать образовательную и психологическую реальность; соотносить исследовательский вопрос с теоретическими и методологическими основаниями; проектировать

логически согласованный дизайн исследования; различать данные, свидетельства, аргументы и интерпретации; оценивать надёжность источников и границы применимости выводов; обнаруживать влияние собственной позиции и ценностей на выводы и рекомендации; представлять результаты проведённого исследования для профессиональной критики; корректировать выводы при появлении новых оснований [2; 21].

На основе проведённого анализа предлагается рассматривать МК магистранта ППО как трёхмерный эпистемический феномен, включающий взаимосвязь следующих составляющих: а) онтологическая осознанность (понимание природы изучаемого объекта; исследовательский метод должен вытекать из онтологии, а не наоборот); б) эпистемологическая валидация (способность обосновать, почему мы имеем право считать полученные данные знанием, что включает в себя понимание границ применимости конкретного метода, роли исследователя (рефлексивность) и критическую оценку альтернативных интерпретаций); в) аксиологическая ответственность (осознание этических и социальных последствий производимого знания; как наше определение «нормы» в психологии или «успешности» в педагогике повлияет на реальных людей).

Рассматривая развитие МК с эпистемической точки зрения, можно выделить следующие взаимосвязанные уровни развития эпистемических убеждений магистрантов ППО: а) абсолютистский или дуалистический уровень (знание воспринимается как абсолютное, исходящее от авторитетов (профессора, учебника); методология для магистранта данного уровня представляет собой свод жёстких догм, а научные факты делятся строго на «правильные» и «неправильные»); б) релятивистский уровень (приходит осознание изменчивости и субъективности знания, однако оно интерпретируется искаженно: «у каждого своя истина, все теории одинаково ценны/бесценны»; происходит методологический хаос, исследователь теряет критерии демаркации науки и квазинауки); в) эвалюативный уровень (от фр. Évolutif – «развивающийся, прогрессирующий», связанный с постепенным изменением; данный уровень можно считать высшей точкой развития МК магистра ППО; научное знание понимается им как конструируемая, контекстуальная, но при этом обоснованная система; магистрант осознает, что одни концепции являются более

доказательными и эвристичными в конкретном контексте, чем другие; он способен критически оценивать аргументы и принимать методологические решения в условиях альтернативных подходов). Переход на эвалюативный уровень и означает становление подлинной МК.

В структуре МК магистра ППО можно выделить следующие компоненты: эпистемико-аксиологический; проблематизирующий; проектировочный; доказательно-интерпретационный; рефлексивно-метакогнитивный; коммуникативно-этический (табл. 1).

Таблица 1

Структурные компоненты МК магистра ППО

Компонент	Основное содержание	Наблюдаемые проявления
Эпистемико-аксиологический	Представления о природе знания, его границах, ценностях и критериях обоснования	Различение знания и мнения; признание неопределённости; понимание зависимости вывода от оснований
Проблематизирующий	Способность обнаруживать противоречие и преобразовывать практическую трудность в исследовательскую проблему	Отказ от псевдопроблем; постановка исследуемых вопросов; анализ скрытых предпосылок
Проектировочный	Построение согласованной архитектуры исследования	Соответствие вопроса, теории, выборки, методов и логики анализа
Доказательно-интерпретационный	Оценка данных, аргументов, объяснений и границ вывода	Сопоставление альтернатив; различение корреляции и причинности; учёт неопределённости
Рефлексивно-метакогнитивный	Контроль собственных познавательных действий и позиции исследователя	Фиксация изменений замысла; обнаружение предубеждений; анализ ошибок и ограничений
Коммуникативно-этический	Ответственное представление знания и участие в профессиональной критике	Прозрачность процедур; корректное цитирование; защита данных; готовность отвечать на возражения

Компоненты МК не образуют линейной последовательности. Проблематизация зависит от эпистемических установок; проектирование исследования требует представления о допустимых доказательствах; интерпретация связана с научной рефлексией;

публичная аргументация может привести к пересмотру исходной проблемы, поэтому МК магистра ППО имеет рекурсивный характер.

По мнению Т.В. Васильевой, главным барьером развития МК будущих магистров ППО является так называемая «методологическая слепота»: обучающиеся успешно воспроизводят терминологический аппарат, но не видят за ним онтологии исследуемого процесса [2]. Для преодоления данного барьера образовательный процесс в магистратуре должен быть перепроектирован. Вместо трансляции готовых методологических схем необходимо погружение магистрантов в ситуации эпистемического конфликта (анализ парадигмальных кризисов в психологии и педагогике, деконструкция классических экспериментов, верификация противоречивых эмпирических данных и др.).

Развитие МК магистранта ППО представляет собой изменение способов его эпистемического участия в исследовании: переход от выполнения предписанных процедур к самостоятельному и ответственному конструированию достоверного знания.

Schön (Д. Шён) описывает профессиональное развитие специалиста через рефлексию в действии и рефлексию по поводу действия [22]. Для магистранта ППО это означает способность анализировать методологические решения не только после завершения исследования, но и непосредственно в процессе работы, когда обнаруживается несоответствие первоначального замысла реальным условиям.

Развитие МК магистрантов ППО невозможно через лекции; данный процесс требует смены формата взаимодействия «научный руководитель – магистрант». Можно использовать следующие форматы работы для развития МК будущих магистров ППО: а) эпистемические семинары (кроме разбора «успешных» исследований, также разбирать и провальные и/или скандальные работы (например, репликационные неудачи). Студенты должны найти не статистическую, а эпистемическую ошибку: «где автор перепутал карту с территорией»?); б) сократическое руководство (научный руководитель должен перестать быть «редактором» и стать «эпистемическим адвокатом дьявола». На каждом этапе написания и защиты курсовой работы, магистерской диссертации научный руководитель задаёт не вопросы «что ты получил?», а вопросы «почему

ты уверен, что это именно то, что ты думаешь?». Научному руководителю целесообразно не только оценивать результат работы магистранта, но и «озвучивать» ход собственного методологического рассуждения – делать видимым то, как принимается методологическое решение опытным исследователем); в) эпистемические автопортреты магистрантов как исследователей (магистранты пишут эссе, в которых рефлексивно описывают свои собственные эпистемические убеждения: Какие теории они считают истиной? Почему они выбрали именно эту методологию? Это выявляет скрытые предубеждения); г) работа с альтернативными объяснениями (в традиционной учебно-исследовательской работе магистрантов гипотеза часто превращается в утверждение, которое необходимо подтвердить. Эпистемический подход требует рассматривать гипотезу как одно из возможных объяснений. Магистрант должен формулировать альтернативные гипотезы, определять, какие данные могли бы опровергнуть предпочитаемое объяснение, и анализировать случаи, не соответствующие ожидаемому результату. Такая практика развивает интеллектуальную честность и снижает риск избирательной интерпретации); д) рефлексивный исследовательский журнал (может включать дату и контекст решения исследовательской проблемы, доступные варианты решения, основания выбора, ожидаемые последствия, возникшие сомнения и последующую оценку. Функция данного журнала состоит в формировании «следа решений», позволяющего реконструировать развитие исследования).

МК педагога-психолога формируется в научно-исследовательском сообществе, поэтому индивидуальных консультаций научного руководителя магистранта недостаточно. Необходим формат исследовательской мастерской, в рамках которой магистранты регулярно представляют не только готовые результаты, но и промежуточные решения: карту проблемы, логику выборки, диагностические инструменты, систему кодирования, отрицательные случаи и черновые интерпретации. Критика должна быть направлена на основания, а не на личность автора. Обсуждение строится вокруг вопросов: какое утверждение сделано; на каких данных оно основано; какие предпосылки необходимы для перехода от данных к выводу; какие альтернативы возможны; что ограничивает обобщение?

Применение искусственного/имитационного интеллекта (ИИ), генеративных систем в исследовательской работе магистрантов ППО требует обязательного исполнения ими следующих правил: фиксация цифровой помощи, проверка первоисточников, разграничение авторского и автоматически созданного текста, проверка библиографических сведений и независимая верификация аналитических выводов. Магистрант должен понимать, что языковая правдоподобность ответа ИИ не является свидетельством его истинности. Автоматически созданная ссылка, интерпретация или классификация приобретает исследовательскую ценность только после проверки [23; 24].

Развитие МК магистрантов ППО целесообразно организовать по спиральному принципу: а) диагностико-ориентировочная фаза: выявляются исходные эпистемические представления магистрантов; используются слабоструктурированные кейсы, требующие оценить противоречивые источники и обосновать решение; б) фаза проблематизации: обучающиеся преобразуют практические затруднения в исследовательские вопросы, выявляют предпосылки формулировок концепта, феномена; определяют, какие виды знания необходимы; в) проектировочная фаза: создаются альтернативные дизайны исследования; основное внимание уделяется согласованности исследовательского вопроса/проблемы, теории, выборки, метода, анализа и предполагаемого вывода; г) аналитико-интерпретационная фаза: магистранты работают с неоднозначными данными, отрицательными случаями и альтернативными объяснениями; оценивается не совпадение вывода с образцом, а качество аргументации; д) рефлексивно-коммуникативная фаза: проводится открытая защита исследовательских решений; магистрант представляет ограничения работы и указывает, какие дополнительные данные способны изменить его вывод.

В процессе проведённого исследования были выявлены следующие стадии отношения магистранта ППО к методологии: а) «рецептурная стадия»: методология воспринимается как набор обязательных предписаний («так надо оформлять» курсовую работу и др.), метод отождествляется с методикой, а обоснование подменяется ссылкой на авторитет или образец; б) «инструментальная стадия»: магистрант владеет репертуаром методов и способен

адекватно их применять, но выбор остаётся преимущественно техническим, вне соотнесения с эпистемологическими предпосылками; в) «эпистемическая (или рефлексивно-парадигмальная) стадия»: методология понимается как способ производства обоснованного знания, а выбор методологической стратегии осознаётся как следствие определённой онтологической и эпистемологической позиции исследователя. Именно переход на третью стадию и составляет, на наш взгляд, содержательное ядро развития методологической культуры в магистратуре.

Оценка уровня развития МК магистранта ППО должна фиксировать не терминологическую насыщенность текста курсовой работы, магистерской диссертации, а качество выполненных эпистемических действий (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки уровня развития МК магистранта ППО

Критерий	Диагностический вопрос	Признак высокого уровня
Качество проблематизации	Какое противоречие требует исследования?	Проблема выведена из анализа теорий, данных и практики
Согласованность дизайна исследования	Соответствуют ли методы характеру исследовательского вопроса/проблемы?	Каждый элемент дизайна имеет явное обоснование
Работа с альтернативами	Рассмотрены ли другие объяснения?	Указаны конкурирующие гипотезы и различающие их данные
Качество интерпретации	Соразмерен ли вывод данным?	Вывод не выходит за границы дизайна и выборки
Рефлексивность	Учтена ли позиция исследователя?	Показано её влияние на сбор, анализ и представление данных
Этическая ответственность	Какие последствия может иметь исследование?	Защищены участники, данные и право на корректное представление
Коммуникативная открытость	Доступна ли логика работы для проверки?	Решения прозрачны, критика содержательно переработана

В отличие от компетентностных моделей, акцентирующих наблюдаемый результат, эпистемическая модель развития МК педагога-психолога объясняет внутреннюю регуляцию этого

результата. Два магистранта ППО могут использовать одинаковый метод, но действовать на разных уровнях МК: один применяет его потому, что «так принято», другой – потому, что установил соответствие между типом исследовательского вопроса/проблемы, характером данных и логикой вывода.

В целом же МК магистранта ППО в современных реалиях постнеклассической науки должна рассматриваться не через призму технологической грамотности, а через эпистемический ракурс как феномен личностной, профессионально-интеллектуальной зрелости исследователя. Процесс развития МК представляет собой качественную трансформацию эпистемических убеждений магистранта ППО от наивного абсолютизма через деструктивный релятивизм к осознанному эвалюативизму (оценочному суждению).

Выводы и заключение

Методологическая культура магистранта ППО не может быть адекватно понята и сформирована в рамках сугубо процедурно-инструментальной трактовки. Ядром МК педагога-психолога выступает его эпистемическая позиция – рефлексивное отношение к природе, основаниям и границам научного знания.

Развитие МК магистрантов ППО не может сводиться к техническому овладению методами анализа данных. В эпоху, когда большие данные и искусственный интеллект способны за секунды генерировать миллионы статистических корреляций, техническая рутина обесценивается. Главным капиталом магистра ППО становится эпистемическая бдительность – способность отличать истинное знание от статистического шума, конструкт от артефакта измерения, а науку от псевдонауки.

Эпистемический ракурс развития МК позволяет преодолеть разрыв между философией науки и повседневной исследовательской практикой педагога-психолога в процессе решения профессиональных задач. Предложенная трёхуровневая модель МК магистра ППО (онтологическая осознанность, эпистемологическая валидация, аксиологическая ответственность) служит компасом для навигации в сложном ландшафте человекознания. Только методологическая культура, укоренённая в глубоком понимании природы научного знания, способна обеспечить психологии и педагогике выход

из кризиса воспроизводимости и вернуть им статус подлинных наук о человеке.

Проектирование программ магистратуры психолого-педагогического профиля требует отказа от репродуктивных форм обучения в пользу создания в университете научно-исследовательской экосистемы, доминантами которой должны стать открытые проблемно-эпистемические дискуссии, методологическая экспертиза реальных научных проектов, рефлексивный аудит собственных исследовательских действий обучающихся.

В конечном счёте в эпистемическом ракурсе методология психолого-педагогического исследования – это не только то, как мы добываем факты, это ещё и то, как мы берём на себя ответственность за истину, которую производим. И именно эту эпистемическую ответственность современные научные руководители магистрантов ППО должны передать следующему поколению исследователей.

В заключение подчеркнём: подготовка магистра психолого-педагогического образования как исследователя – это не столько его вооружение набором методов, сколько содействие становлению зрелого эпистемического субъекта, способного мыслить в условиях множественности истин, брать на себя ответственность за качество производимого знания и удерживать баланс между открытостью сомнению и требовательностью к обоснованию своих профессиональных решений. В этом смысле развитие МК совпадает с развитием научной субъектности личности, а эпистемический ракурс из частной теоретической оптики превращается в стратегический ориентир проектирования магистерского образования психолого-педагогического профиля.

Перспективы дальнейших исследований в направлении тематики и проблематики данной статьи связаны с разработкой валидного диагностического инструментария для оценки уровня развития эпистемических убеждений магистрантов ППО в процессе их непрерывного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Sandoval W.A. Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry / W.A. Sandoval // Science Educatio. 2005. № 89(4). Pp. 634–656.

2. Васильева Т.В. Развитие научно-исследовательской культуры педагогов-психологов в магистратуре: взгляд через призму эпистемологического конструктивизма / Т.В. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 82-85.
3. Hofer B.K. The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning / B.K. Hofer, P.R. Pintrich // Review of Educational Research. 1997. Vol. 67. № 1. Pp. 88-140.
4. Greene J.H., Hood M. Significance of Epistemological Beliefs for Teaching and Learning Psychology: a review / J.H. Greene, M. Hood // Psychology Learning and Teaching. 2013. Vol. 12. № 2. Pp. 168-178.
5. Lin F. Epistemic scaffolding: understanding and designing the support for epistemic growth in science / F. Lin, S. Puntambekar // International Journal of Science Education. 2025. V. 47. № 6. Pp. 769-793.
6. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога / В.И. Загвязинский. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 176 с.
7. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.
8. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. М.: Академия, 2006. 400 с.
9. Perry W.G. Forms of intellectual and ethical development in the college years / W.G. Perry. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. 288 p.
10. Hofer B. & Pintrich P. Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing / B. Hofer, P. Pintrich // Psychology Press. 2004. 430 p.
11. Greene J.A. Handbook of Epistemic Cognition / J.A. Greene, W.A. Sandoval, I. Bråten (Eds.). New York: Routledge, 2016. 542 p.
12. Daniels L. Epistemological and Ontological Beliefs of Educational Psychology Doctoral Students / L. Daniels, L. Alston // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2024. Vol. 35: Iss 2, Article 5. Pp. 17-31.
13. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. М.: АСТ, 2020. 320 с.
14. Лакатос И. Методология исследовательских программ / И. Лакатос. М.: АСТ. 2003. 380 с.
15. Поппер К.Р. Логика научного исследования / К.Р. Поппер; пер. с англ., под общ. ред. В.Н. Садовского. М.: Республика, 2005. 447 с.
16. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity / H. Hagège // International Journal for Educational Integrity. 2023. № 19. DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.
17. Allard A. Teaching epistemic integrity to promote reliable scientific communication / A. Allard, C. Clavien // Frontiers in Psychology. 2024. № 15. P. 1308304.
18. Hofer B.K. & Bendixen L.D. Personal epistemology: Theory, research, and future directions // In Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues / K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C.B. McCormick, G.M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.). American Psychological Association, 2012. Vol. 1. Pp. 227–256.
19. Chinn C.A. Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology / C.A. Chinn, L.A. Buckland, A. Samarapungavan // Educational Psychol. 2011. № 46(3). Pp. 141–167.
20. Гребенникова В.М. Концептуальные основания развития эпистемической компетенции педагогов-психологов в системе «университет – ДПО» /

В.М. Гребенникова, Т.В. Васильева, Н.И. Никитина // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С. 16-27.
21. Панина Е.А. Научно-исследовательская деятельность студентов как базовый компонент будущей профессиональной деятельности / Е.А. Панина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2025. № 1. С. 70–82.
22. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D.A. Schön. London: Routledge, 2017. 384 p.
23. Васильева Т.В. Цифровая эпистемология как модулятор рефлексивных процессов в высшей школе: трансформация когнитивно-профессиональных стратегий будущих педагогов-психологов в высокотехнологичной среде / Т.В. Васильева // Искусственный интеллект в повседневной жизни: право, экономика, управление, человек: Сб. матер. Междунар. науч.-пр. конф. М.: МосАП, 2026. С. 64-66.
24. Coeckelbergh M. AI and Epistemic Agency: How AI Influences Belief Revision and Its Normative Implications / M. Coeckelbergh // Social Epistemology. 2026. № 40(1). Pp. 59–71.

REFERENCES

1. Sandoval W.A. Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry / W.A. Sandoval // Science Educatio. 2005. № 89(4). Pp. 634–656.
2. Vasil'eva T.V. Razvitie nauchno-issledovatel'skoj kul'tury pedagogov-psihologov v magistrature: vzglyad cherez prizmu ehpistemologicheskogo konstruktivizma / T.V. Vasil'eva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 85-4. Pp. 82-85.
3. Hofer B.K. The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning / B.K. Hofer, P.R. Pintrich // Review of Educational Research. 1997. Vol. 67. № 1. Pp. 88-140.
4. Greene J.N., Nood M. Significance of Epistemological Beliefs for Teaching and Learning Psychology: a review / J.N. Greene, M. Nood // Psychology Learning and Teaching. 2013. Vol. 12. № 2. Pp. 168-178.
5. Lin F. Epistemic scaffolding: understanding and designing the support for epistemic growth in science / F. Lin, S. Puntambekar // International Journal of Science Education. 2025. V. 47. № 6. Pp. 769-793.
6. Zagvyazinskij V.I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga / V.I. Zagvyazinskij. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010. 176 p.
7. Zagvyazinskij V.I. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya / V.I. Zagvyazinskij, R.A. Atahanov. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. 208 p.
8. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: novyj ehtap / V.V. Kraevskij, E.V. Berezhnova. M.: Akademiya, 2006. 400 p.
9. Perry W.G. Forms of intellectual and ethical development in the college years / W.G. Perry. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. 288 p.
10. Hofer B. & Pintrich P. Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing / B. Hofer, P. Pintrich // Psychology Press. 2004. 430 p.

11. Greene J.A. Handbook of Epistemic Cognition / J.A. Greene, W.A. Sandoval, I. Bråten (Eds.). New York: Routledge, 2016. 542 p.
12. Daniels L. Epistemological and Ontological Beliefs of Educational Psychology Doctoral Students / L. Daniels, L. Alston // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2024. Vol. 35: Iss 2, Article 5. Pp. 17-31.
13. Kun T. Struktura nauchnyh revolyucij / T. Kun. M.: AST, 2020. 320 p.
14. Lakatos I. Metodologiya issledovatel'skih programm / I. Lakatos. M.: AST. 2003. 380 p.
15. Popper K.R. Logika nauchnogo issledovaniya / K.R. Popper; per. s angl., pod obshch. red. V.N. Sadovskogo. M.: Respublika, 2005. 447 p.
16. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity / H. Hagège // International Journal for Educational Integrity. 2023. № 19. DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.
17. Allard A. Teaching epistemic integrity to promote reliable scientific communication / A. Allard, C. Clavien // Frontiers in Psychology. 2024. № 15. P. 1308304.
18. Hofer B.K. & Bendixen L.D. Personal epistemology: Theory, research, and future directions // In Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues / K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C.B. McCormick, G.M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.). American Psychological Association, 2012. Vol. 1. Pp. 227–256.
19. Chinn C.A. Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology / C.A. Chinn, L.A. Buckland, A. Samarapungavan // Educational Psychol. 2011. № 46(3). Pp. 141–167.
20. Grebennikova V.M. Konceptual'nye osnovaniya razvitiya ehpistemicheskoj kompetencii pedagogov-psihologov v sisteme «universitet – DPO» / V.M. Grebennikova, T.V. Vasil'eva, N.I. Nikitina // Chelovek i obrazovanie. 2026. № 2 (87). Pp. 16-27.
21. Panina E.A. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak bazovyj komponent budushchej professional'noj deyatel'nosti / E.A. Panina // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 2025. № 1. Pp. 70–82.
22. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D.A. Schön. London: Routledge, 2017. 384 p.
23. Vasil'eva T.V. Cifrovaya ehpistemologiya kak modulyator refleksivnyh processov v vysshej shkole: transformaciya kognitivno-professional'nyh strategij budushchih pedagogov-psihologov v vysokotehnologichnoj srede / T.V. Vasil'eva // Iskusstvennyj intellekt v povsednevnoj zhizni: pravo, ehkonomika, upravlenie, chelovek: Sb. mater. Mezhdunar. nauch.-pr. konf. M.: MosAP, 2026. Pp. 64-66.
24. Coeckelbergh M. AI and Epistemic Agency: How AI Influences Belief Revision and Its Normative Implications / M. Coeckelbergh // Social Epistemology. 2026. № 40(1). Pp. 59–71.

ЮДИН
Алексей Петрович,
доктор педагогических наук,
профессор, кафедра музыкально-
исполнительского искусства ФГБОУ ВО
«Московский педагогический
государственный университет»,
e-mail: udinap@yandex.ru

Alexey Petrovich
YUDIN,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department
of Musical Performing Arts,
Moscow Pedagogical
State University,
e-mail: udinap@yandex.ru

Гун Яо,
аспирант кафедры музыкально-
исполнительского искусства ФГБОУ ВО
«Московский педагогический
государственный университет»,
e-mail: gong.yao@rambler.ru

Gong Yao,
Postgraduate Student,
Department of Musical Performing Arts,
Moscow Pedagogical
State University,
e-mail: gong.yao@rambler.ru

Особенности освоения китайскими студентами фортепианных произведений представителей национальной композиторской школы

В статье рассматриваются специфические особенности освоения фортепианных произведений современных китайских композиторов. Они заключаются в правильном понимании баланса этнических традиций китайской музыкальной культуры в творчестве этих композиторов с нормами и правилами европейской композиторской школы, которые внедряются в теорию и практику подготовки современных китайских композиторов. Показано, что базовое музыкальное воспитание, опирающееся на аутентичную этническую традицию (пентатоника, ладовая система «юнь-гун-дяо», тембрально-орнаментальное мышление), вступает в сложное взаимодействие с фортепианной культурой, имеющей европейские корни и неразрывно связанной с гармоническим, полифоническим и динамически-артикуляционным типом музыкального мышления. Автор показывает, что этническая идентичность в творчестве современных китайских композиторов проявляется в своеобразном сочетании с европейскими композиторскими техниками, что при обучении китайских студентов-пианистов требует специальных педагогических стратегий.

Ключевые слова: фортепианная педагогика, китайская академическая музыка, этническая идентичность, психологический барьер, пентатоника, ладовая система «юнь-гун-дяо», стилевая адаптация, интерпретация.

Features of Chinese students' mastery of piano works by representatives of the national compositional school

The article examines the specific features of mastering the piano works of contemporary Chinese composers. They lie in the proper understanding of the balance between the ethnic traditions of Chinese musical culture in the works of these composers and the norms and rules of the European compositional school,

which are incorporated into the theory and practice of training contemporary Chinese composers. It has been shown that basic musical education, based on an authentic ethnic tradition (pentatonicism, the "yun-gong-diao" modal system, timbral-ornamental thinking), engages in a complex interaction with piano culture, which has European roots and is inextricably linked to harmonic, polyphonic, and dynamic-articulatory types of musical thinking. The author demonstrates that ethnic identity in the works of contemporary Chinese composers is manifested in a unique combination with European compositional techniques, which requires special pedagogical strategies when teaching Chinese piano students.

Keywords: piano pedagogy, Chinese academic music, ethnic identity, psychological barrier, pentatonicism, the "yun-gong-diao" modal system, stylistic adaptation, interpretation.

В современной системе высшего музыкального образования Китая наблюдается устойчивый рост интереса к сочинениям отечественных композиторов XX–XXI веков, написанным для фортепиано. Эти произведения создаются китайскими авторами, получившими, как правило, академическое композиторское образование в Европе или России и владеющими современной техникой письма. В них активно используются элементы национальной музыкальной традиции – пентатоника, имитация тембров гуциня, пипы, эрху, орнаментика, характерные ладовые обороты. Однако это не аутентичная этническая музыка, а стилизация, сознательное преломление фольклорных черт через призму западного музыкального языка. Фортепиано, будучи сугубо европейским инструментом, неспособно в полной мере выразить китайскую этническую идентичность – оно может лишь имитировать её отдельные элементы как особые средства выразительности.

Вместе с тем значительная часть китайских студентов-пианистов с раннего детства впитывают окружающую их этнически-окрашенную национальную музыкальную культуру Китая, имеющую многовековые корни. Они постоянно слышат звучание традиционных национальных инструментов (гуцинь, пипа, эрху, чжэн), находясь в цивилизационной среде, насыщенной этнической музыкой [1]. Их слух, интонационное мышление, чувство ритма, тембральные предпочтения сформированы в системе эстетических координат, не совпадающих с европейскими музыкальными нормами и правилами. А поскольку фортепиано является наиболее ярким представителем европейской музыкально-эстетической традиции, то обучение на этом инструменте для большинства китайских учащихся представляет значительные

трудности. Им трудно освоить европейскую гармоническую вертикаль, полифоническое голосоведение, динамические градации, педализацию и артикуляцию, которые являются основой фортепианной культуры. Этническая идентичность в этом случае становится не помощником, а психологическим препятствием, поскольку привычные интонационные схемы, ладовые тяготения и способы звукоизвлечения вступают в конфликт с требованиями европейской фортепианной стилистики.

Педагогическая практика показывает, что простое механическое разучивание нотного текста, без осознания глубинных основ фортепианного мышления, не даёт результата. Необходим поиск путей и способов интеграции национальных и европейских музыкально-эстетических и историко-культурных оснований, которые сформировали бы у студента определённые слуховые и моторные стереотипы, преодолевающие возникшее противоречие. Для этого в настоящей статье мы предпринимаем обзор ключевых аспектов китайской традиционной музыки – философских принципов, ладовых систем, инструментальной символики, нотационных особенностей и эволюции композиторских техник. Цель этого обзора – не поиск «опоры» для исполнительской интерпретации, а выявление зон потенциального взаимодействия между этническим и фортепианным мышлением, что позволит разработать адекватные педагогические стратегии.

Методологическая основа работы включает историко-культурный, сравнительный и психолого-педагогический анализ, а также обобщение собственного педагогического опыта автора.

Китайская музыкальная культура по праву считается уникальным явлением мирового искусства, сформировавшимся под воздействием философских учений, религиозных воззрений и социально-исторических процессов. Её самобытность проявляется в особенностях звуковысотной системы, инструментарии, исполнительских традициях и способах нотации.

В основе музыкального мышления лежит учение о пяти элементах (у-син), которое нашло отражение в пентатонике – системе из пяти основных тонов, символизирующих гармонию мироздания. В отличие от западной диатоники, пентатоника создаёт особый колорит, характерный для китайской музыки. Эта система не является лишь техническим средством. Она воплощает космологический

принцип единства Неба, Земли и Человека, что зафиксировано уже в древних трактатах – «Записках о музыке», «Весне и осени дома Люй», где музыка предстаёт как сакральное знание, дарованное мифическими императорами. Например, Гуциня – инструмента, который признавался «даром небесных императоров». Его статус усиливался тем фактом, что многие древние экземпляры получали имена собственные («Подвески пояса небосвода», «Эхо голоса мудреца», «Раскат весеннего грома»), таким своеобразным способом указывая на уникальность звучания и глубину символики.

Древнекитайская звуковысотная система, основанная на отсутствии полутонов и функциональных тяготений, формирует слуховое ощущение ладового центра, отличное от европейского. Фортепианная гармония с её тонико-доминантовыми отношениями возникает дезориентация: ученик не чувствует необходимости разрешать вводные тоны, не воспринимает модуляцию как смену тонального центра. Педагог-пианист должен специально тренировать гармонический слух ученика через упражнения на функциональные последовательности, постепенно приучая студента к европейской логике голосоведения

Центральное место в китайской музыкальной теории занимает ладовая система «юнь-гун-дяо», соединяющая музыкальные ладовые отношения с философскими концепциями [2]. Как подчёркивает Пэн Чэн, эта система отличается исключительной простотой и одновременно позволяет фиксировать сложнейшие ладовые конструкции, характерные для традиционной практики [3]. Исследователи А. Климовицкий и О. Никитенко также указывают на её исключительную роль в общей структуре китайского музыкознания [4]. Функционально «юнь-гун-дяо» не ограничивается определением звукоряда: она задаёт особое мелодическое развитие и сохраняет характерные интонационные формулы, благодаря чему китайская музыка обретает неповторимый национальный колорит.

Эта сложная многомерная система, где лад не фиксирован, а подвижен, воспитывает у музыканта гибкость мелодического мышления, но одновременно препятствует пониманию стабильных тональных опор, характерных для классико-романтического фортепианного репертуара. В классе фортепиано необходимо противопоставлять этой гибкости чёткую иерархию функций,

используя сравнительный анализ мелодических оборотов в этнической и европейской музыке.

Музыкальные инструменты Китая представляют собой уникальные артефакты, далеко превосходящие свою утилитарную функцию. Они являются хранителями культурного наследия, аккумулируют философские концепции, духовные ценности, художественные представления на протяжении многотысячелетней истории [5]. Их значение выходит за рамки музыкального применения. Звучание древних музыкальных инструментов формирует важнейший компонент национального самосознания, оно искони интегрировано в жизненно важные ритуалы, в социально значимые церемонии, в образовательные практики, в государственную символику.

Эволюция инструментария занимает тысячелетия: от костяной флейты эпохи неолита (ок. 8000 лет до н. э.) до высокотехнологичных модификаций XXI века. Этот процесс включает четыре основных этапа:

1. От первобытного общества до династии Шан – зарождение ударных и духовых инструментов, становление щипковых.

2. Эпохи Чжоу и Цинь – формирование концепции «восьми звучаний» (классификация по материалу: металл, камень, нефрит, глина, кожа и др.).

3. Периоды Хань и Юань – активное заимствование и адаптация инструментов из других культур, развитие городского фольклора и театральных жанров.

4. От династии Мин до современности – огромное разнообразие (более ста) инструментов, постоянное совершенствование и закрепление статуса традиционных инструментов как динамичного элемента национальной культуры.

В китайской традиции каждый инструмент имеет глубокий символический смысл. Легендарный гуцинь считается воплощением небесной гармонии: семь струн олицетворяют небесные тела, а форма корпуса повторяет силуэт дракона – существа, соединяющего земное и небесное. Символика пипы отсылает к образу лунного диска, в ней воплощён принцип «инь-ян», а четыре струны метафорически связываются с временами года, устанавливая неразрывную связь музыки и природных циклов [6]. В такой системе

координат искусство не отделено от универсума, но воспринимается как его неотъемлемая часть.

Важна и образовательная функция инструментов. Освоение эрху или гуциня помогает молодому музыканту постичь конфуцианские ценности – умеренность, почтение к традициям, внутреннюю гармонию. В исторической перспективе владение инструментами входило в «шесть искусств» образованного человека. В современном Китае государство поддерживает традиционную инструментальную культуру как элемент национальной идентичности и элемент «мягкой силы» в международных отношениях.

Символика и способы звукоизвлечения на этих инструментах (щипок, скольжение, вибрато, обертоновые призвуки) формируют у студента специфические представления о тембре и фразировке. В фортепианной игре эти ожидания неосуществимы – пианист не может «петь» на фортепиано так же, как на эрху, но должен научиться создавать иллюзию певучести через легато, пальцевую артикуляцию и педаль. Это требует специальной работы над звуком, где педагог демонстрирует разницу между инструментальной имитацией и аутентичным звучанием.

В китайской музыкальной культуре существовали разнообразные способы записи – иероглифическая, буквенная, графическая нотации. Каждая из них отражала специфику музыкального мышления и исполнительской интерпретации.

Одной из наиболее значимых является «цзяньцзыпу», изобретённая в эпоху Тан (618–907) музыкантом Цао Жоу. В ней использовались сокращённые иероглифы для фиксации высоты звука и тембра, однако отсутствовало обозначение ритма. Нотация «гунчэпу» была связана с ладовой структурой «юнь-гун-дяо», она точно фиксировала сложные ладовые отношения, но со временем уступила место более современным методам записи. Система «люй-люй», разработанная для инструментальной музыки, использовала двенадцать хроматических полутонов и отличалась высокой точностью передачи интонационных особенностей. Система «Гуншанцзыпу» опиралась на пять основных тонов пентатоники и была особенно удобна для записи народных мелодий.

Аутентичные черты китайской нотации включают гибкую запись ритма, допускающую творческую интерпретацию, внимание

к тембральным деталям, тесную связь с исполнительской традицией и региональными школами, одновременное использование иероглифов и цифр.

Особую сложность представляет исследование устно-письменной традиции: огромный массив музыкальных знаний передаётся не через нотный текст, а через живое исполнение, слуховую память и непосредственное общение мастера и ученика. Письменные источники играют вспомогательную роль, дополняя устную традицию.

Проблема адаптации китайской нотации к европейской пятилинейной системе – сложный процесс межкультурного взаимодействия. Западная система, основанная на высоте звука и ритме, не может в полной мере отразить символическое и культурное содержание китайских произведений. Графемы традиционной нотации несут информацию, выходящую за рамки чисто музыкальных параметров. При переводе неизбежно теряются глубинные смысловые слои, что формирует искажённое представление о китайской музыке как о чём-то простом и лишённом глубины, что не соответствует действительности.

В XIX–XX веках в Китае широко распространилась цифровая нотация «Jianpu», основанная на европейской системе «Galin-Paris-Chevé». Она предусматривает цифровую кодировку от 1 до 7 для основных тонов и дополнительные символы для длительностей, октав и альтераций. Особенность «Jianpu» – «система плавающего До», позволяющая гибко настраивать звукоряд относительно выбранной тоники (например, «1=f» означает, что тон 1 соответствует ноте фа). Эта система ускорила интеграцию западной музыки, но одновременно способствовала вытеснению традиционных форм нотной записи.

Традиционная китайская нотация оставляет пространство для вариативности исполнения, поощряя импровизационность. Фортепианный текст, напротив, фиксирует все параметры с высокой степенью определённости. Студенту, привыкшему к свободе, трудно принять жёсткий ритмический рисунок и динамические нюансы, предписанные автором. Педагог должен объяснить, что в фортепианной музыке точность является необходимым условием для

достижения художественного результата, и лишь на её основе возможна свобода агогики.

Музыкальное наследие Китая включает инструментальные композиции, народные песни, национальную оперу, танцевальные произведения, каждое из которых несёт уникальные региональные и этнокультурные особенности. Последнее ярко проявляется в музыкальных традициях Тибета, Внутренней Монголии и провинции Юньнань, где сложились самобытные ладовые и ритмические системы, отличающиеся от центрально-китайских [7].

Особое место занимает народная песня, которую Чан Лиин справедливо называет сокровищницей китайской культуры, отражающей историю, мировоззрение и чаяния народа [8]. На протяжении веков профессиональные композиторы черпали вдохновение в фольклоре.

До начала XX века в народной музыке преобладали сольное пение и ансамблевое инструментальное исполнение. Историческим событием стало создание Большого Национального оркестра – нового формата коллективного музицирования по образцу западных оркестров, что породило новые оригинальные музыкальные жанры. Однако к 1970-м годам в композиторском творчестве наметился кризис: увлечение инновационными техниками привело к почти полному отходу от традиционного музыкального мышления.

В ответ на этот вызов сформировались два перспективных направления: интеграция традиционных китайских инструментов в европейский оркестр и эксперименты с электронной музыкой. Освоив западные техники, китайские авторы вернулись к работе с национальными инструментами на качественно новом уровне.

Одной из наиболее перспективных тенденций становится имитация тембров классических китайских инструментов с помощью западных исполнительских средств. Яркий пример – творчество Ли Инхая. В произведении «Закат флейты и барабана» он мастерски воссоздаёт звучание гуциня, пипы, чжэна, китайской дудки и ударных, используя специальные техники игры на струнных, педали и клавишные приёмы.

Аналогичный метод применяет Сюй Мэндун в сочинении «Юаньлай» для виолончели с оркестром, где тембр древнего циня виртуозно воспроизводится виолончельным pizzicato [9]. Ян Лицин

в композиции «Хуанмомусэ» для чжунху с оркестром талантливо включает тембр смычкового чжунху в оркестровую ткань, доверяя ему технически сложный материал.

Отдельное направление — работа с вокальными элементами в композиции. Цюй Сяосун в камерном произведении «Mong Dong» использует живой человеческий голос, варьируя тембр от природного звучания до фальцета, применяя китайские фонемы и оригинальные вокальные приёмы. Экспрессивный крик в этом произведении создаёт яркий, самобытный художественный эффект.

Таким образом, традиционные китайские инструменты не просто сохраняются в современном музыкальном искусстве, но и получают вторую жизнь в академической музыке XXI века. Исполнение на старинных инструментах становится областью тембральных экспериментов и художественного поиска.

Важно подчеркнуть, что все перечисленные приёмы – имитация тембров гуциня, пипы, чжэна – являются стилизацией. Фортепианная версия этих тембров всегда условна. Задача пианиста – не просто копировать звучание этнического инструмента, а найти фортепианный эквивалент, который сохранит дух оригинала, но будет органичным для инструмента. Именно здесь кроется главная педагогическая трудность: студенту, воспитанному на аутентичных тембрах, трудно принять условность фортепианной имитации, он пытается «выдавить» из инструмента несвойственные ему эффекты. Педагог должен переключить его внимание с тембрального подражания на структурно-композиционные аспекты – гармонию, ритм, фактуру, где собственно и заключена национальная специфика современной китайской фортепианной музыки

Проведённый историко-культурный анализ позволил выявить те фундаментальные особенности китайской традиционной музыки – пентатонику, ладовую подвижность, тембрально-орнаментальное мышление, свободную интерпретацию ритма и нотации, – которые составляют основу этнической идентичности китайских музыкантов. Эти особенности, будучи глубоко укоренёнными в слуховом опыте и моторных навыках студентов, вступают в системное противоречие с фортепианной культурой, требующей иного типа интонирования, гармонического мышления, артикуляционной дисциплины и динамической логики.

Таким образом, этническая идентичность не может служить очевидным ресурсом или опорой в фортепианной педагогике, напротив, она выступает как фактор, осложняющий адаптацию. Это не означает, что знание национальных истоков бесполезно. Напротив, без глубокого понимания этих истоков педагог не сможет правильно диагностировать причины типичных ошибок: фальшивого интонирования в хроматических последованиях, смазанной полифонии, невыразительного звука, ритмической неустойчивости. Только осознав, что студент мыслит в категориях пентатоники, а не диатоники, свободной агогики, а не метрической сетки, тембровой вариативности, а не единого тонального плана, – педагог сможет выстроить адекватную стратегию коррекции.

Таким образом, на начальном этапе освоения фортепианного репертуара, созданного китайскими композиторами, следует искать не сходство, а различия между этнической и фортепианной природой звука, между интонационными ожиданиями и реальными возможностями инструмента.

Во-вторых, пентатонические и ладовые структуры в фортепианных сочинениях должны изучаться как особый композиторский приём – стилизация, требующая осознанной дистанции и специального исполнительского решения (отличного от игры на гуцине или пипе).

В-третьих, ритмическая дисциплина и полифоническое мышление требуют дополнительных упражнений, направленных на преодоление привычки к «свободному» фразированию; полезно сопоставлять китайские фортепианные произведения с европейским классическим репертуаром для выработки единых эталонов артикуляции.

В-четвертых, педагог должен проводить параллельный анализ аутентичного звучания этнических инструментов и их фортепианных версий, демонстрируя условность имитации и акцентируя внимание на фактурных, гармонических, композиционных решениях, которые и являются подлинным вкладом современных китайских композиторов в мировую музыкальную культуру.

В конечном счёте преодоление «ментального тормоза» – это не отказ от этнической идентичности, а её перевод в иное качество: от бессознательного носителя к осознанному субъекту анализа.

Только таким путём студент может стать полноправным носителем современной китайской фортепианной культуры, не утратив при этом своих национальных корней, но научившись использовать их как материал для творческой переработки, а не как препятствие для профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чэнь Циюй. Наследие этнической музыки в начальном школьном музыкальном образовании Китая / Чэнь Циюй // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. № 1 (73). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nasledie-etnicheskoy-muzyki-v-nachalnom-shkolnom-muzykalnom-obrazovanii-kitaya (дата обращения: 09.04.2026).
2. Цзи Ш. Традиции записи музыки в Китае и их значение для современной музыкальной практики / Ш. Цзи // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2019. № 1 (51). С. 78–81.
3. Пэн Чэн. Ладовая система юнь–гун–дяо и её претворение в творчестве китайских композиторов / Пэн Чэн. СПб.: Композитор, 2013. 220 с.
4. Климовицкий А.И. Новое знание о китайских ладах: представляем монографию Пэн Чэна «Ладовая система юнь-гун-дяо и её претворение в творчестве китайских композиторов XX века» / А.И. Климовицкий, О.Б. Никитенко // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2015. № 1 (35). С. 71–73.
5. Цзо Чжэньгуань. Музыкальная культура Китая / Цзо Чжэньгуань. СПб.: Композитор, 2023. 276 с.
6. Дай Юй. Функция традиционных инструментов в новой китайской музыке / Дай Юй // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2014. № 3 (33). С. 48–49.
7. Сум Бэр. Китайская народная музыка как фактор воспитания (традиции и современность) / Сум Бэр // Наука. Искусство. Культура. 2020. № 1 (25). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskaya-narodnaya-muzyka-kak-faktor-vospitaniya-traditsii-i-sovremennost (дата обращения: 09.04.2026).
8. Чан Лиин. Народная песня как феномен китайской народной культуры: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Чан Лиин. СПб., 2007. 22 с.
9. Гайдай П.В. Фортепианная культура Китая: пути становления национальной школы / П.В. Гайдай. Чита: Забайкальский государственный университет, 2016. 193 с.

REFERENCES

1. Chehn' Ciyuj. Nasledie ehtnicheskoj muzyki v nachal'nom shkol'nom muzykal'nom obrazovanii Kitaya / Chehn' Ciyuj // Uchyonye zapiski. Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. № 1 (73). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nasledie-etnicheskoy-muzyki-v-nachalnom-shkolnom-muzykalnom-obrazovanii-kitaya (data obrashcheniya: 09.04.2026).
2. Czi Sh. Tradicii zapisi muzyki v Kitae i ih znachenie dlya sovremennoj muzykal'noj praktiki / Sh. Czi // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya. 2019. № 1 (51). Pp. 78–81.

3. Pehn Chehn. Ladovaya sistema yun'–gun–dyao i eyo pretvorenie v tvorchestve kitajskih kompozitorov / Pehn Chehn. SPb.: Kompozitor, 2013. 220 p.
4. Klimovickij A.I. Novoe znanie o kitajskih ladah: predstavlyaem monografiyu Pehn Chehna «Ladovaya sistema yun'-gun-dyao i eyo pretvorenie v tvorchestve kitajskih kompozitorov XX veka» / A.I. Klimovickij, O.B. Nikitenko // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya. 2015. № 1 (35). Pp. 71–73.
5. Czo Chzhehn'guan'. Muzykal'naya kul'tura Kitaya / Czo Chzhehn'guan'. SPb.: Kompozitor, 2023. 276 p.
6. Daj Yuj. Funkciya tradicionnyh instrumentov v novoj kitajskoj muzyke / Daj Yuj // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya. 2014. № 3 (33). Pp. 48–49.
7. Sum Behr. Kitajskaya narodnaya muzyka kak faktor vospitaniya (tradicii i sovremennost') / Sum Behr // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2020. № 1 (25). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskaya-narodnaya-muzyka-kak-faktor-vospitaniya-traditsii-i-sovremennost (data obrashcheniya: 09.04.2026).
8. Chan Liin. Narodnaya pesnya kak fenomen kitajskoj narodnoj kul'tury: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya / Chan Liin. SPb., 2007. 22 p.
9. Gajdaj P.V. Fortepiannaya kul'tura Kitaya: puti stanovleniya nacional'noj shkoly / P.V. Gajdaj. Chita: Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet, 2016. 193 p.

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

ЛОМОВ
Станислав Петрович,
доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования и Российской академии художеств, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: splomov@yandex.r

Stanislav Petrovich
LOMOV,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education and the Russian Academy of Arts, Moscow Pedagogical State University, e-mail: splomov@yandex.ru

Чжу Сяохуэй,
аспирант художественно-графического факультета ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: 919249347@qq.com

Zhu Xiaohui,
Postgraduate Student at the Faculty of Art and Graphic Design, Moscow Pedagogical State University, e-mail: 919249347@qq.com

Иллюстрация как метод дифференцированного обучения в начальной школе

В статье рассматривается иллюстрация как практический инструмент дифференцированного обучения в начальной школе при работе с текстом. Обосновывается механизм её дифференцирующего действия через снижение когнитивной нагрузки, поддержку за счёт двойного кодирования и функцию педагогической поддержки в социокультурной трактовке. Предлагается типология моделей дифференциации на одном иллюстративном материале (по уровню сложности, виду деятельности, степени опоры, темпу и интересам) с примерами заданий для разных групп учащихся. Представлены результаты апробации методики в трёх китайских школах (начальная школа «Чунвэнь» зоны высоких технологий г. Яньтай, начальная школа «Гоцуй», район Чжифу, г. Яньтай, начальная школа при Яньтайском университете, район Лайшань, г. Яньтай) и двух российских (школы № 548 и 1159 г. Москвы) в формате сравнения контрольных и экспериментальных групп, подтверждающие рост показателей в экспериментальных классах при последовательном уточнении процедур. Сформулированы практические рекомендации по включению иллюстраций в дифференцированную работу на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; иллюстрация; мультимодальные иллюстрации; начальная школа; литературное чтение; когнитивная нагрузка.

Illustration as a method of differentiated instruction in primary school

The article examines illustration as a practical tool for differentiated instruction in primary school when working with texts. The mechanism of its differentiating effect is substantiated through the reduction of cognitive load, support

for meaning-making via dual coding, and its function as pedagogical scaffolding in socio-cultural interpretation. A typology of differentiation models based on the same illustrative material is proposed (by level of complexity, type of activity, degree of support, pace, and learners' interests), with examples of tasks for different groups of pupils. The results of piloting the methodology in three schools are presented through a comparison of control and experimental groups, confirming an increase in performance indicators in the experimental classes as procedures were refined step by step. Practical recommendations are formulated for integrating illustrations into differentiated work in literary reading lessons.

Keywords: differentiated instruction; illustration; multimodal illustrations; primary school; literary reading; cognitive load.

Начальная школа отличается выраженной неоднородностью учебных возможностей: в одном классе дети заметно различаются по темпу работы, уровню читательских и речевых навыков, словарному запасу, вниманию, умению следовать инструкции, а также по мотивации и самоорганизации. Дополнительно выделяются группы обучающихся с особыми образовательными потребностями – дети с ОВЗ, с трудностями чтения и письма, а также инофоны, которым требуется языковая поддержка. Эти различия носят устойчивый характер и напрямую влияют на доступность заданий и устойчивость учебного результата.

В таких условиях дифференциация обучения является необходимым условием достижения образовательных результатов. А.Л. Сиротюк подчёркивает, что по сравнению с традиционным обучением дифференцированное позволяет точнее учитывать индивидуально-психологические особенности школьников, создавая условия для проявления и развития их индивидуальности [1]. Б.А. Жекибаева, А.К. Гранкина и О.И. Католик отмечают, что дифференцированный подход даёт возможность организовать индивидуальный темп обучения младших школьников с учётом учебной нагрузки в пределах «зоны ближайшего развития» (в понимании Л.С. Выготского) [2]. При этом без дифференцированных решений одни учащиеся сталкиваются с непосильной нагрузкой и утратой уверенности, а другие – с недостатком познавательной сложности и снижением интереса, особенно в чтении и работе с текстом.

Вместе с тем в массовом классе дифференциация ограничена ресурсами времени и организации: учителю сложно систематически

разрабатывать многоуровневые задания и поддерживать индивидуальные маршруты при численности 25–35 человек. Поэтому актуален поиск средств, позволяющих выстраивать дифференциацию без резкого увеличения нагрузки и при сохранении целостности урока. Одним из таких средств выступает иллюстрация, задающая визуальную опору и позволяющая вариативно конструировать задания на едином материале. Т.И. Дмитрук связывает эффективность использования иллюстраций с «общей образной природой художественного текста и иллюстрации как видов искусства» [3, с. 147].

Цель статьи – обосновать возможности иллюстрации как инструмента дифференцированного обучения в начальной школе и показать, как на основе иллюстративного материала могут строиться разноуровневые задания и учебные маршруты с учётом разнообразия образовательных потребностей учащихся.

Под дифференцированным обучением в данной работе понимается организация учебного процесса, при которой содержание, уровень сложности и способы выполнения заданий варьируются с учётом различий между обучающимися (уровень трудности, темп и объём работы, степень самостоятельности, форма предъявления материала и способ ответа). В этой логике С.М. Рейс и Д.С. Рензулли рассматривают дифференциацию как альтернативу «универсальной учебной программе» и подчёркивают целесообразность предоставления учащимся материалов разной сложности, разного объёма помощи, разных форм группирования и вариативных учебных сред в рамках одного класса [4, с. 87]. При этом дифференциация трактуется не как закрепление детей в устойчивых категориях «сильные/слабые», а как управляемая вариативность учебных действий при сохранении общей цели и единого учебного поля, позволяющая каждому ребёнку получать посильную задачу и продвигаться вперёд. С этой точки зрения Сяоцзин Чжоу (Вефильский университет) подчёркивает приоритет дифференцированного обучения в удовлетворении образовательных потребностей учащихся и указывает на необходимость постановки измеримых целей и регулярного анализа учебного прогресса [5], то есть дифференциация требует не только разнообразия заданий, но и мониторинга эффективности выбранных уровней поддержки.

Рассматривая иллюстрацию как инструмент дифференциации, важно подчеркнуть: её педагогический эффект связан не с «фактором украшения», а с перераспределением усилий ученика при восприятии и переработке учебного материала. Именно это делает возможной совместную работу детей с разным уровнем чтения, словарного запаса и учебной самостоятельности в одной учебной ситуации [6]. Теоретически механизм дифференцирующего действия иллюстрации может быть объяснён через сочетание подходов когнитивной нагрузки, двойного кодирования и социокультурной трактовки педагогической поддержки.

С точки зрения теории когнитивной нагрузки иллюстрация работает как внешняя опора: она снижает лишние затраты рабочей памяти на этапе первичного понимания. У слабого читателя значительная часть ресурса уходит на декодирование и удержание фраз, поэтому смысловые связи быстро теряются. Изображение частично «выносит» ключевые элементы смысла во внешний план: ребёнок быстрее соотносит слова с предметной ситуацией, уточняет отношения между персонажами и действиями, легче возвращается к нужному фрагменту для самопроверки [7]. В итоге иллюстрация поддерживает не только узнавание, но и элементарный контроль понимания – сопоставление прочитанного с увиденным и обнаружение пробелов.

Теория двойного кодирования [8] и подходы мультимедийного обучения [9] дополняют это объяснение: иллюстрация даёт второй путь построения значения, связывая вербальный и визуальный планы. В начальной школе, где дети различаются по устойчивости чтения и способам переработки информации, визуальная опора особенно помогает тем, кто читает медленнее или хуже удерживает смысловую линию: значение «собирается» через образ и затем уточняется через слово. Однако изображение становится именно учебным инструментом только тогда, когда включено в деятельность: задания должны требовать соотнесения текста и иллюстрации, поиска подтверждающих деталей, объяснения выбора или выявления несоответствий – иначе иллюстрация остаётся фоном.

В социокультурной трактовке иллюстрация выступает формой педагогической поддержки, расширяющей спектр доступных действий: слабому ученику она облегчает базовую операцию понимания

и помогает удержаться в общей работе класса, а сильному – становится материалом для усложнения мыслительных операций без искусственного усложнения текста. Дополнительный аргумент даёт диагностический потенциал визуального материала: «анализ, сравнение рисунков школьника… даёт возможность выявить… роль зрительной памяти… уровень развития творческого воображения» [10, с.21]. Тем самым одна и та же иллюстрация может служить основанием для «лестницы» действий: от простого соотнесения текста и изображения (вход в смысл) – к анализу, интерпретации и аргументации у более подготовленных учащихся. Дифференциация достигается не сменой материала, а глубиной и способом работы с общим содержанием.

Таким образом, механизм дифференцирующего действия иллюстрации можно свести к трём эффектам: 1) экономия когнитивного ресурса у детей с низкой беглостью чтения; 2) поддержка смыслообразования за счёт двойного представления информации; 3) возможность проектировать разноуровневые учебные действия на едином визуальном основании. Это задаёт переход к следующему разделу – типологии дифференциации и примерам заданий, где иллюстрация выступает либо опорой понимания, либо средством усложнения и развития смысловой переработки текста.

Дифференциация по способу деятельности: разные продукты на одном визуальном материале

Дифференциация может строиться не только по уровню трудности, но и по типу учебного действия. Это принципиально важно, поскольку успешность обучения младших школьников определяется не только предметными умениями, но и степенью сформированности метапредметных универсальных учебных действий [11]. На одном и том же визуальном материале учащиеся могут получать разные «продукты» деятельности при общей цели понимания и смысловой переработки.

Варианты заданий к одной иллюстрации: пересказ по картинке (с опорными словами или без них); составление плана (краткого из 3–5 пунктов с последующим расширением); написание мини-текста (2–3 предложения либо 6–8 предложений с причинно-

следственными связями); создание комикса (кадры и реплики) с последующим «переводом» комикса в связный текст.

Такая модель позволяет адресно распределить усилия: учащимся со слабой письменной речью легче начинать с устного пересказа и предварительного планирования; детям с более развитой рефлексией целесообразнее предлагать задания на составление плана, подбор заголовка и объяснение замысла; творчески ориентированным ученикам комикс помогает удерживать учебную задачу через продуктивную форму, не снижая требований к смыслу.

Дифференциация по степени опоры:
от полной поддержки к самостоятельности

Данная модель работает как «снятый каркас»: учебная задача сохраняется, но меняется объём помощи. Это позволяет выстраивать продвижение учащихся в пределах «зоны ближайшего развития» [2], не разрушая общий учебный сценарий.

Полная опора: иллюстрация + подписи/словарик/банк слов, указание ключевых деталей (стрелки), образец ответа.

Частичная опора: иллюстрация сохраняется, но подсказки сокращаются (например, остаются 2–3 ключевых слова или вопросный план).

Без опоры: задание выполняется без иллюстрации; изображение предъявляется после – для самопроверки и аргументации.

Полная опора особенно уместна для слабых читателей, инофонов, детей с трудностями саморегуляции; частичная – для учащихся среднего уровня, которым важно тренировать самостоятельность без резкого роста сложности; работа без опоры – для сильных и тех, кто уже уверенно удерживает смысл без внешней поддержки.

Дифференциация по темпу:
разные траектории при общей задаче

В одном классе различия темпа проявляются постоянно: часть учащихся завершает работу быстро, часть нуждается в пошаговой организации. Дифференциация по темпу снижает риск «простоя» у быстрых и хронического дефицита времени у медленных, сохраняя общую цель и общий материал.

Для учащихся, работающих медленнее, задание дробится на шаги: «назови 3 детали на иллюстрации → найди в тексте слова к этим деталям → составь 2 предложения по образцу». Для тех, кто работает быстрее, предлагаются расширяющие задачи: «найди несоответствие между текстом и изображением», «добавь деталь, которая изменит смысл сцены», «сравни персонажей и докажи вывод деталями», «предложи альтернативный ход событий». В результате один ученик получает структуру и поддержку, другой – интеллектуальный вызов, не выходя за рамки общей учебной ситуации.

Дифференциация по интересам:
выбор при сохранении общей темы

Даже в рамках одной темы (например, «семья», «школа», «времена года», «город») можно предложить 2–3 иллюстрации/сюжета и дать учащимся право выбора: «выбери картинку и выполни задание по общей схеме». Это повышает включённость без упрощения содержания и снижает сопротивление у детей с низкой учебной мотивацией.

Выбор особенно продуктивен для учащихся с выраженными интересами (персонажи, животные, техника, бытовые сюжеты), для тех, кому трудно «войти» в задание без личной значимости, а также для инофонов – за счёт возможности выбрать более прозрачный сюжет при неизменной учебной цели.

Как выбрать модель дифференциации
под разные группы учащихся

Практическая ценность иллюстрации как инструмента дифференциации – в возможности быстро «подстроить» задание под ведущую трудность ребёнка, не меняя общий материал: кому-то нужна опора для входа в смысл, кому-то – организация темпа, кому-то – усложнение мыслительных действий.

Слабые читатели и дети с низкой учебной самостоятельностью. Оптимальна связка «опора + шаги + короткий продукт»: иллюстрация (при необходимости – с подписями/словами-подсказками) и пошаговая инструкция. Типовые форматы: «найди деталь на картинке → подчеркни в тексте слово/фразу → составь 1–2 предложения по образцу»; задания на соотнесение («соедини героя и действие»,

«выбери вариант из 2–3 и укажи деталь»). Это снижает перегрузку и помогает довести действие до результата.

Инофоны и двуязычные учащиеся. Нужна визуально-лексическая поддержка, но в виде действия, а не «фона»: «подпиши 3 предмета/ действия словами из текста», «найди слово к выделенной детали», «составь фразу по схеме: кто? что делает? где?». Ответ удобно строить «маленькими блоками» (слово → словосочетание → короткое предложение), сохраняя общий смысл.

Сильные и высокомотивированные. Чтобы избежать формального выполнения, иллюстрация становится полем интерпретации и аргументации: «докажи вывод деталями + цитатой», «найди расхождение текста и изображения», «сравни героев и обоснуй», «предложи альтернативный финал с причинно-следственной логикой». Усложняется не текст, а глубина действия.

Ниже приведён пример дифференцированного задания на основе одной иллюстрации, включающего уровневую дифференциацию, вариативность способов деятельности и разную степень опоры (рис.).

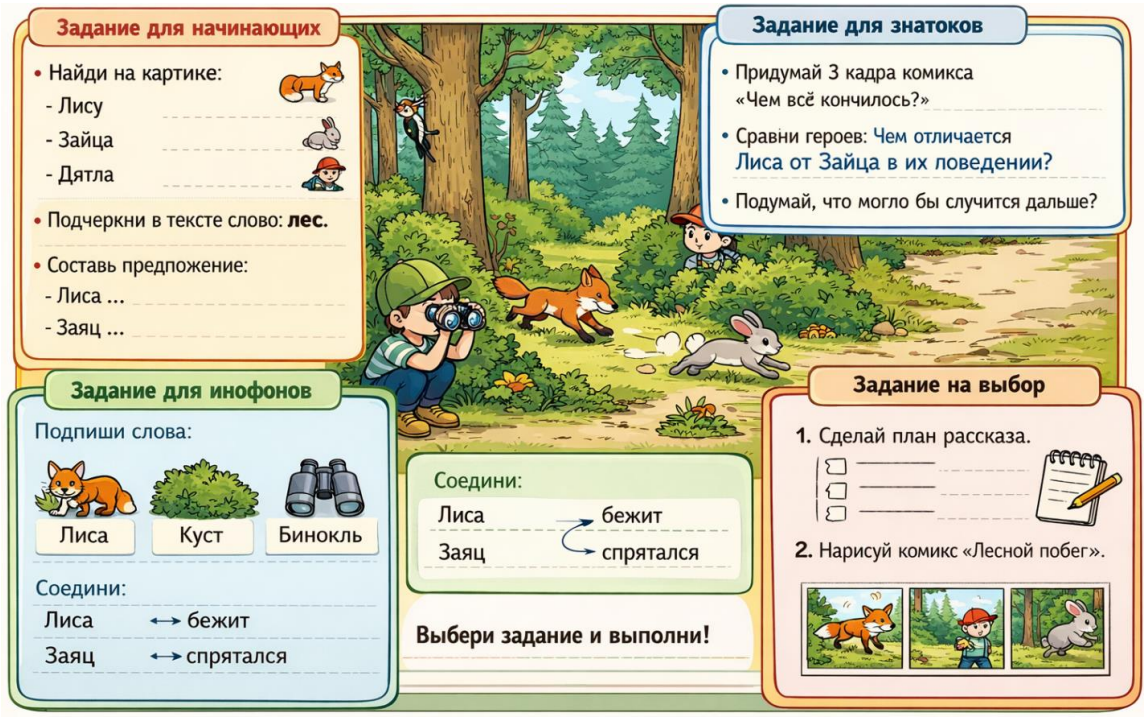


Рис. *Пример дифференцированного задания к иллюстрации*

Смешанные пары и малые группы. Эффективно распределение ролей при общем результате: один формулирует вывод о сцене, второй подбирает текстовое подтверждение, третий показывает визуальные детали. Итог по схеме: «вывод → цитата → деталь» – слабый включён в общий продукт, сильный получает содержательную задачу.

В «быстром выборе» удобно исходить из ведущей трудности: понимание смысла → степень опоры + соотнесение текста и иллюстрации; темп/саморегуляция → шаги и короткий продукт; развитие речи/метапредметных действий → вариативный продукт (план, мини-текст, комикс) при общей схеме ответа; мотивация → выбор сюжета/иллюстрации при едином критерии результата.

Апробация методики и результаты

Апробация методики проведена в трёх общеобразовательных школах, сопоставимых по условиям обучения и оснащению. В каждой школе были выбраны два третьих класса: контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ); численность каждой группы – в среднем около 25–30 человек, суммарно по трём школам – 167 учащихся. Дизайн – сравнение КГ и ЭГ с предварительным и итоговым измерениями.

В КГ обучение велось по стандартной программе. В ЭГ использовались иллюстрированные (мультимодальные) учебные материалы и проводились дополнительные задания по изобразительному искусству 2–3 раза в неделю (направленное рисование «шаг за шагом», упражнения с линиями и формами, анализ иллюстраций). Продолжительность каждого этапа внедрения составляла 4–6 недель, после чего выполнялось итоговое тестирование (в том числе задания на понимание текста с иллюстрацией и ответы на вопросы).

По итогам первого этапа (школа 1 в Китае ... прирост показателей в ЭГ составил 25–40%, что стало основанием для уточнения методики (добавлены копирование и обведение элементов). На втором этапе (школа 2 в Китае ...) при обновлённой версии прирост в ЭГ составил 35–55%; программа была усилена заданиями на анализ иллюстраций и открытыми творческими упражнениями. На третьем этапе (школа 3 в Китае ...) при верификации усовершенствованной версии зафиксирована максимальная

положительная динамика – до 90%. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сводные результаты апробации

Этап	Школа	Сравнение	Длительность	Прирост в ЭГ, %	Прирост в КГ, %
1 (базовая версия)	1	КГ vs ЭГ	4–6 недель	25–40	12–15
2 (после корректировок)	2	КГ vs ЭГ	4–6 недель	35–55	10–15
3 (верификация улучшенной версии)	3	КГ vs ЭГ	4–6 недель	90	12–18

Оценивание включало 12 критериев (понимание текста, работа «текст – иллюстрация», саморегуляция, продукт ИЗО-задания) по шкале 0–3 балла; сопоставлялась динамика ЭГ и КГ (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценивания и шкала (сокращённо)

Блок	Критерии (12)	Шкала
Понимание текста	факты; основная мысль; причинно-следственные связи; точность ответов; ключевая лексика	0–3
Текст – иллюстрация	соотнесение; поиск несоответствий (если есть); аргументация через текст/деталь	0–3
Само-регуляция	самостоятельность; удержание инструкции/внимание; вовлечённость	0–3
ИЗО-результат	продукт ИЗО-задания: соответствие замыслу + осмысленные детали	0–3

Интерпретация шкалы (0–3): 0 – не выполнено/неверно; 1 – частично, в основном с помощью; 2 – в целом верно, помощь минимальная; 3 – полностью и самостоятельно, с опорой на детали/объяснение.

Выводы

Апробация методики в трёх китайских школах (начальная школа «Чунвэнь» зоны высоких технологий г. Яньтай, начальная школа «Гоцуй», район Чжифу, г. Яньтай, начальная школа при Яньтайском

университете, район Лайшань, г. Яньтай) и двух московских (школы № 548 и 1150 г. Москвы) сопоставимых по условиям школах показала, что системное использование иллюстрированных (мультимодальных) материалов в сочетании с заданиями по изобразительному искусству может выступать эффективным методом дифференцированного обучения в начальной школе. В экспериментальных группах положительная динамика по совокупности критериев понимания текста, соотнесения текста и иллюстрации, учебной самостоятельности и результативности ИЗО-заданий была выражена заметно сильнее, чем в контрольных, а последовательное уточнение методики сопровождалось ростом эффекта (25–40% на первом этапе, 35–55% на втором и до 90% на третьем при существенно меньших изменениях в контрольных группах). Полученные результаты позволяют сделать вывод, что дифференцирующий потенциал иллюстрации связан не с «декоративным» присутствием изображения, а с организацией действий ученика на одном визуальном материале: для учащихся с трудностями чтения и инофонов иллюстрация снижает порог входа в смысл и поддерживает понимание, а для более подготовленных становится основой для усложнения через интерпретацию, аргументацию и творческое преобразование. Тем самым иллюстрация как метод обеспечивает возможность сохранять единое учебное поле при вариативности уровня задания, степени опоры, темпа и продукта деятельности, что делает её практичным ресурсом дифференциации в массовом классе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова В.Г. Искусство китайской каллиграфии: анализ культурной традиции / В.Г. Белозерова. М.: РГГУ, 2007. С. 78-79.
2. Виноградова Н.Ф. Современная начальная школа: дифференциация обучения / Н.Ф. Виноградова // Начальное образование. 2021. № 2. С. 3–8. DOI: https://doi.org/10.12737/1998-0728-2021-9-2-3-8.
3. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей / С.Е. Игнатьев. М.: Мир, Академический проект, 2007. 192 с.
4. Ломов С.П. Методология художественного образования / С.П. Ломов, С.А. Амонжалов. М. Прометей, 2011. 120 с.
5. Дмитрук Т.И. Иллюстрация как ресурс формирования читательской грамотности в начальной школе / Т.И. Дмитрук // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-2. С. 146–149.

6. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания / В.С. Кузин. М., 1998. 210 с.: ил.
7. Кузин В.С. Психология: учебник для педагогических училищ / В.С. Кузин; под ред. Б.Ф. Ломова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1982. 256 с.: ил.

REFERENCES

1. Belozerova V.G. Iskusstvo kitajskoj kalligrafii: analiz kul'turnoj tradicii / V.G. Belozerova. M.: RGGU, 2007. Pp. 78-79.
2. Vinogradova N.F. Sovremennaya nachal'naya shkola: differenciaciya obucheniya / N.F. Vinogradova // Nachal'noe obrazovanie. 2021. № 2. Pp. 3–8. DOI: https://doi.org/10.12737/1998-0728-2021-9-2-3-8.
3. Ignat'ev S.E. Zakonomernosti izobrazitel'noj deyatel'nosti detej / S.E. Ignat'ev. M.: Mir, Akademicheskij proekt, 2007. 192 p.
4. Lomov S.P. Metodologiya hudozhestvennogo obrazovaniya / S.P. Lomov, S.A. Amonzhalov. M. Prometej, 2011. 120 p.
5. Dmitruk T.I. Illyustraciya kak resurs formirovaniya chitatel'skoj gramotnosti v nachal'noj shkole / T.I. Dmitruk // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. № 86-2. Pp. 146–149.
6. Kuzin V.S. Izobrazitel'noe iskusstvo i metodika ego prepodavaniya / V.S. Kuzin. M., 1998. 210 p.: il.
7. Kuzin V.S. Psihologiya: uchebnik dlya pedagogicheskih uchilishch / V.S. Kuzin; pod red. B.F. Lomova. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Vysshaya shkola, 1982. 256 p.: il.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ДИДАКТИКА И ВОСПИТАНИЕ
ANTHROPOLOGICAL DIDACTICS AND UPBRINGING
2026 |Том 9 | № 5

Сунь Цзяянь,
кандидат искусствоведения,
доцент, Институт музыки,
театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский
государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена»,
e-mail: sunjiayan777@my.com

Sun Jiayan,
Candidate of Art History, Associate
Professor, Institute of Music, Theatre
and Choreography, Federal State
Budgetary Educational Institution
of Higher Education “Russian State
Pedagogical University
named after A.I. Herzen”,
e-mail: sunjiayan777@my.com

Учебное пособие Р. Фабера в фортепианном классе китайских музыкальных школ

В статье раскрывается содержание методического сборника Р. Фабера «Путешествие с фортепиано» с позиций необходимости диверсификации используемых методических материалов в китайских музыкальных школах. Благодаря глубокому пониманию физиологических и психологических особенностей детей автор тщательно продумал последовательность подачи материала, что позволяет не только всесторонне развивать музыкальные способности, но и поддерживать интерес к обучению. Структура основана на спиральной модели, предполагающей, что базовые знания подаются постепенно, с повторениями и усложнением материала, способствуя лучшему пониманию и накоплению знаний. Учебник органично соединяет технические упражнения, слуховую тренировку и теоретические знания, превращая абстрактные техники в более понятные и конкретные образы. Это позволяет детям легко и с удовольствием изучать музыку, самостоятельно открывая для себя её красоту. Отдельно отмечается разнообразие музыкальных стилей и сочетание классики с современными пьесами, что выходит за рамки традиционного репертуара, предлагая детям музыку, которую они хотят разучивать и исполнять. Это стимулирует их к искреннему музыкальному самовыражению и помогает развивать интерес к обучению игре на фортепиано. Также большое значение придаётся стимулированию учеников к размышлению и осмыслению образов и содержания музыки. Анализ содержания учебника Фабера и его образовательной концепции показывает, что это издание вносит значительный вклад в методику обучения игре на фортепиано на современном этапе.

Ключевые слова: музыкальные школы КНР, Р. Фабер, учебное пособие, фортепианный класс.

R. Faber's tutorial in the piano class of Chinese music schools

The article reveals the content of R. Faber's methodological collection "Journey with the Piano" from the standpoint of the need to diversify the methodological materials used in Chinese music schools. Due to a deep understanding of the physiological and psychological characteristics of children, the authors carefully thought out the sequence of presentation of the material, which allows not only to comprehensively develop musical abilities, but also to maintain interest in learning.

The structure is based on a spiral model, assuming that basic knowledge is applied gradually, with repetitions and complication of the material, contributing to a better understanding and accumulation of knowledge. The textbook organically combines technical exercises, auditory training and theoretical knowledge, turning abstract techniques into more understandable and specific images. This allows children to easily and with pleasure study music, independently discovering its beauty. Separately, a variety of musical styles and a combination of classics with modern plays are noted, which goes beyond the traditional repertoire, offering children music that they want to learn and perform. This stimulates them into sincere musical expression and helps develop an interest in learning to play the piano. Great importance is also attached to stimulating students to think and comprehend the images and content of music. An analysis of the content of Faber's textbook and its educational concept shows that this publication makes a significant contribution to the methodology of teaching piano at the present stage.

Keywords: music schools of the PRC, R. Faber, textbook, piano class.

Начальный период фортепианного обучения в Китае до сих пор характеризуется отсутствием системности и упорядоченности методического обеспечения учебного процесса. С одной стороны, мы видим неоправданно широкий разброс программных требований – что должен уметь начинающий пианист, например, за первые несколько лет обучения игре на фортепиано. Специализированные школы при ведущих консерваториях Китая практикуют в этом отношении весьма жёсткие критерии. При поступлении в эти заведения присутствует очень большой конкурс. С другой стороны – большинство китайских муниципальных музыкальных школ, а также многочисленные негосударственные учебные заведения не могут показать хороший уровень своих учащихся и высокую компетентность педагогического состава.

В этих условиях ключевое значение приобретает диверсификация используемых методических материалов при соблюдении единых стандартов в обучении. Сохранение всего лучшего из используемых ранее пособий и обращение к новым педагогическим идеям и подходам [11]. Комплект фортепианных учебников Фабера отвечает многим современным вызовам детской фортепианной педагогики Китая. Например, чёткое целеполагание фортепианных занятий в позитивном ключе, повышение мотивации детей к исполнительству на этом инструменте. Целью серии данных учебников является прогрессивная просветительская идея популяризация

фортепианного музицирования «音由心生, 乐从乐起» - музыка рождается из сердца, радость исходит из музыки.

Кроме того, в содержании этих материалов обобщены новые концепции начального фортепианного образования, предложенные авторами. Это очень важно, так как в последние годы с ростом популярности обучения игре на фортепиано в Китае анализ и выбор начальных учебных пособий стали одной из актуальных тем в академической среде [10].

На протяжении более чем столетней истории фортепианного образования в Китае такие учебники, как «Основной учебник фортепиано Байера» (拜厄钢琴基础教程), «Учебник фортепиано Томпсона» (汤普森钢琴教程), фортепианные упражнения Ганона (哈农钢琴练指法) и этюды К. Черни разных опусов, в первую очередь, «Начальный курс» op. 599. (车尔尼 599 钢琴初级教程), остаются основными методическими источниками для начального обучения. Несмотря на то, что китайские и зарубежные педагоги продолжают разрабатывать новые учебные программы, эти издания сохраняют своё доминирующее положение в системе музыкального образования Китая.

С увеличением числа детей, изучающих фортепиано, и снижением возраста начинающих, цели обучения постепенно смещаются в сторону развития комплексных музыкальных способностей. В связи с этим в последние годы специалисты представили ряд новых учебников, разработанных с учётом психологических и физиологических особенностей детей младшего возраста.

В этом ряду выделяется базовый курс игры на фортепиано по методу Р. Фабера «Путешествие с фортепиано» («钢琴之旅–菲伯尔钢琴基础教程»). Американские пианисты и детские психологи, доктор Рэндалл Фабер и его супруга, а также исследовательский институт Faber Piano Institute, после многолетних исследований разработали уникальный учебник для начинающих пианистов «Piano Adventures», который занимает лидирующие позиции по продажам в США среди аналогичных изданий. Учитывая особенности обучения игре на

фортепиано в Китае, авторы адаптировали данное пособие для китайских детей и выпустили его под названием «Путешествие с фортепиано – базовый курс игры на фортепиано по методу Фабера», который был опубликован в 2012 году издательством Народной музыкальной прессы. Адаптированная версия разделена на два тома для каждого уровня: «课程和乐理» («Курс теории музыки») и «**技巧和演奏**» («Технология исполнения»).

Анализируя структуру содержания данного учебного пособия, можно выделить следующие его особенности.

Во-первых, постепенное изложение материала, соответствующее когнитивным особенностям детей. Методика начального обучения в данном учебнике отличается оригинальностью, делая этот процесс более наглядным и интуитивным по сравнению с традиционными пособиями. В большинстве других учебников обучение начинается с одновременного изучения нотной грамоты, высоты звуков, ритма и техники игры, что часто вызывает у детей трудности при первом знакомстве с музыкой. В учебнике Фабера подход к обучению основан на когнитивных и психологических особенностях детей. Например, такие пьесы, как «**小母**鸡啄米» («Маленькая курочка клюёт зерно»), «**两只**蚂蚁» («Два муравья»), «**两只小燕子**» («Две маленькие ласточки»), исключают использование нотных линеек и ритмических обозначений. Вместо этого детям предлагается найти на клавиатуре соответствующие клавиши и сыграть звуки разной высоты. Каждое произведение сопровождается выразительными названиями, текстами песен и иллюстрациями, что позволяет детям осознанно воспринимать звучание и основы техники исполнения. Практика показывает, что такой подход значительно облегчает процесс знакомства с игрой на фортепиано и стимулирует интерес к дальнейшему обучению.

Во-вторых, в процессе обучения создаются условия для максимального удовлетворения детей от их достижений. Благодаря глубокому пониманию физиологических и психологических особенностей детей авторы тщательно продумали последовательность подачи материала, что позволяет не только всесторонне развивать музыкальные способности, но и поддерживать интерес к обучению.

Например, в разделе «Введение в нотную грамоту» постепенно вводятся базовые понятия нотной грамоты: линии и промежутки нотного стана, а также связь между нотами на нотном стане и клавишами фортепиано. Далее изучаются ноты центрального «До» (C) на верхнем и нижнем нотных станах, а также ноты G (субконтроктава) и F (контроктава). Для облегчения запоминания используется ассоциация: скрипичный ключ = ключ G, басовый ключ = ключ F. В процессе обучения дети рисуют ключи, что помогает лучше усвоить материал. Далее изучаются ноты D, E, F между C и G, а после этого ноты G, A, B между F и C. Для закрепления материала вводятся понятия поступенного и скачкообразного движения нот. К концу первого уровня курса дети изучают только девять нот, что делает процесс лёгким и увлекательным, снимая страх перед нотной грамотой и повышая чувство удовлетворения от обучения.

Кроме того, структура учебника Фабера основана на спиральной модели обучения Джерома Брунера. Это предполагает, что базовые знания подаются постепенно, с повторениями и усложнением материала. Преимущество такого подхода заключается в том, что знания закрепляются и расширяются через систематическое повторение, что способствует лучшему пониманию и накоплению знаний [1]. На основе этой модели Фаберы включили в курс всестороннее развитие музыкального восприятия, включая слуховые, зрительные и двигательные навыки. При этом сложность материала увеличивается постепенно, а учебные указания в пособии даются подробно и чётко.

Для любого образовательного процесса определяющим является конкретизация абстрактных техник и создание ситуационного контекста обучения. В данном издании подбор музыкального материала проводится с учётом того, нравится ли детям играть предложенные пьесы. Это способствует повышению интереса и мотивации детей к изучению фортепиано. На практике часто можно заметить, что сложные и скучные упражнения становятся основной причиной снижения интереса к занятиям. В учебнике Фабера исполнительские техники максимально упрощаются и конкретизируются, а также создаются живые ситуации, которые помогают детям развивать воображение, творческие способности и эмоциональное самовыражение через музыку.

Например, в подготовительных упражнениях для расслабления запястья детям предлагают представить, что «они стряхивают с кончиков пальцев капельки воды». В упражнениях на стаккато предлагается имитировать «движения цыплёнка, клюющего зёрна». Или, например, во втором уровне в пьесе «小野马» («Дикий пони») в подсказках к исполнению задаётся вопрос: «Похоже ли место со стаккато на цокот копыт? А фрагменты пьесы со штрихом legato – на то, как пони пересекает холмы? Концовка пьесы изображает, как пони исчезает в ночной темноте. Эти образы дополняются красочными иллюстрациями с изображением дикого пони и подходящими текстами песен, что всесторонне стимулирует музыкальное воображение и выразительность детей. Таким образом, скучные упражнения, такие как отработка легато или стаккато, превращаются в увлекательный процесс.

На практике видно, что чем младше ребёнок, тем больше он нуждается в использовании жизненных ситуаций и конкретных образов для восприятия музыкального языка. Учебник Фабера отлично справляется с этой задачей, учитывая психологические особенности детей. Он органично соединяет технические упражнения, слуховую тренировку и теоретические знания, превращая абстрактные техники в более понятные и конкретные образы. Это позволяет детям легко и с удовольствием изучать музыку, самостоятельно открывая для себя её красоту.

Отдельно отметим в издании разнообразие музыкальных стилей и сочетание классики с современными пьесами. В целом, подбор музыкального материала у Фабера основывается на принципе «детям должно нравиться играть эти произведения». При этом он выходит за рамки традиционных классических произведений, включая не только народные песни и детские мелодии, но и большое количество музыкальных пьес в современных стилях, таких как джаз, рок и поп.

Среди классических произведений представлены отрывки из известных произведений, таких как «Менуэт» И. Баха, «Турецкий марш» Л. Бетховена, «Колыбельная» И. Брамса, тема из симфонии «Из Нового Света» А. Дворжака, тема из концерта «Весна» из «Времён года» А. Вивальди и другие. Однако большинство этих произведений представлены в адаптированном облегчённом виде, в том числе

с добавлением партии аккомпанемента для преподавателя. Некоторые известные музыкальные пьесы также дополнены новыми текстами песен.

Особого внимания заслуживает тот факт, что музыкальные пьесы в учебнике способствуют развитию творческих способностей детей. Например, в пьесе «Менуэт» И. Баха аутентичная мелодия была переработана таким образом, чтобы её можно было исполнить в четыре руки в ансамбле. Это сделало звучание произведения более насыщенным и богатым, при этом значительно снизив сложность его исполнения.

Далее эта же мелодия была адаптирована в другом стиле под названием «Джазовая пьеса для господина Баха». При этом изменилась практически только партия преподавателя, в которую добавлены новые ритмические элементы, фактурные линии и гармонические усложнения, что превратило барочную пьесу в совершенно другое произведение. Двойная переработка одного и того же произведения новыми средствами музыкальной выразительности вызывает у детей удивление и восторг.

Ещё один пример – китайская пьеса с элементами импровизации «Тень спутника» («卫星的影子»). Это миниатюра, основанная на целотонной гамме и аккордах, которые не имеют тональной направленности. На основе ритма аккомпанемента в партии преподавателя дети самостоятельно комбинируют звуки, представленные в клавиатурной схеме, и создают свою импровизацию в рамках целотонной гаммы. Такая структура позволяет детям свободно интерпретировать музыку, развивая слух и получая удовольствие от самого музицирования. В процессе обучения у детей незаметно формируются навыки творчества и самостоятельного музыкального мышления. То есть практически, интерпретационные качества [9].

Концепция фортепианного обучения, предложенная Фаберами основана на развитии интереса учащихся, их стремлении к радости и уверенности фортепианного исполнительства. Их подход «Учиться игре на фортепиано с радостью» звучит уже много лет, он характерен, например и для российской детской фортепианной педагогики (в частности, методики О.А. Геталовой и И.В. Визной [7],

А.Д. Артоболевской [2], Е.Ф. Гнесиной [8], Л.А. Баренбойма [3]). Однако в Китае большое количество детей бросают занятия на раннем этапе, так и не испытав радости от исполнительства [6]. По мнению Фаберов, причина этого заключается в использовании неподходящих учебных материалов. В их учебнике заложена концепция, согласно которой учитель должен максимально способствовать тому, чтобы ученик находил радость и уверенность в процессе обучения игре на фортепиано.

Учебное содержание, представленное в учебнике Фабера выходит за рамки традиционного репертуара, предлагая детям музыку, которую они хотят разучивать и исполнять. Это стимулирует их к искреннему музыкальному самовыражению и помогает развивать интерес к обучению игре на фортепиано [4]. Учебник полностью исходит из природы музыки и психологических особенностей детей, позволяя им осваивать технику исполнения и музыкальные знания в процессе радостного обучения. Если ребёнок сможет естественным образом испытывать радость и уверенность, то процесс обучения игре на фортепиано и музыке в целом станет для него поистине прекрасным.

Ключевой принцип этого издания - единство «музыкальности» и «технологии». Проблема соотношения выразительности и техничности на начальном этапе обучения обсуждается давно. Мы часто говорим, что техника – это лишь средство, а музыка – цель; техника служит музыке. Однако на практике достичь настоящего единства этих аспектов крайне сложно. Многие ученики с высоким техническим уровнем играют быстро, чётко и громко, но их исполнению не хватает музыкальной выразительности. Слушатели не чувствуют эмоционального наполнения музыкального движения, уровня звуковых слоёв, дыхания фраз и контроля над звуком.

Кроме того, многие фортепианные преподаватели и родители считают, что музыкальная выразительность приходит с возрастом, однако они упускают из виду, что «музыкальность» должна быть заложена с самого начала обучения. Фаберы подчёркивают необходимость развития музыкальной выразительности в процессе освоения техники фортепианной игры, уделяя больше внимания музыкальности, чем чисто техническим навыкам. Для педагога по фортепиано цель обучения заключается не только в развитии у детей

устойчивых технических навыков, но и в формировании у них комплексного музыкального восприятия. Это включает способность чувствовать и анализировать стиль, содержание, гармонию и форму изучаемых произведений. Однако в современных программах начального обучения достичь такого художественного уровня зачастую сложно.

В учебнике Фабера собственно технические приёмы вводятся постепенно, параллельно с упражнениями на чтение нот с листа, тестами на слуховое восприятие и информацией по теории музыки. Особое внимание уделяется развитию музыкального слуха с самого начала обучения - стремлению к красивому звуку и формированию у учащихся тонкого музыкального восприятия.

Также в процессе обучения большое значение придаётся стимулированию учеников к размышлению и осмыслению образов и содержания музыки [5]. Это позволяет гармонично сочетать техничность и музыкальность. Таким образом, дети с самого начала обучения могут открывать для себя красоту музыки, наслаждаться ею и развивать любовь к музыкальному искусству, что полностью соответствует образовательной концепции, предложенной авторами.

Анализ содержания учебника Фабера и его образовательной концепции показывает, что это издание вносит значительный вклад в методику обучения игре на фортепиано и музыкальное образование детей на современном этапе. Подход авторов позволяет сделать обучение игре на фортепиано не просто развитием технических навыков, но и средством повышения общей музыкальной культуры ребёнка. В условиях, когда система художественного образования в Китае ещё далека от совершенства, развитие фортепианного и музыкального образования детей остаётся важной задачей. Необходимо активно внедрять такие качественные учебные материалы, а также расширять профессиональный кругозор и подходы фортепианных педагогов, открывая новые горизонты для музыкального образования детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов. М.: ВЛАДОС, 2004. 127 с.: ил., нот.

2. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой: из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: учебное пособие / А.Д. Артоболевская. СПб.: Композитор - Санкт-Петербург, 2006. 96, [3] с.: ил., ноты, цв. ил.
3. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм. 2-е изд. Ленинград: Советский композитор, Ленингр. отделение, 1979. 352 с.
4. Берк Л.Е. Развитие ребёнка / Л.Е. Берк; пер. с англ. А. Богачев и др. 6-е изд. М. [и др.] : Питер, 2006. 1056 с.: ил. (Мастера психологии).
5. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации: 13.00.01: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Е.А. Бодина; НИИ теории и методов воспитания. М., 1992. 32 с.
6. Ван Баохун. Музицирование как перспективная педагогическая технология в фортепианном классе китайских музыкальных школ / Ван Баохун // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 1. С. 174–182..
7. Геталова О.А. В музыку с радостью / О.А. Геталова, И.В. Визная. СПб.: Композитор, 2011. 160 с.
8. Гнесина Е.Ф. Фортепианная азбука: учебное пособие / Е.Ф. Гнесина. 4-е изд., стереотип. М.: Планета музыки, 2024. 38 с.
9. Корноухов М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Д. Корноухов. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2011. 48 с.
10. Шумилова Е.Н. Мотивация будущих музыкантов-педагогов к выбору заочной формы обучения и оценивание её современного состояния / Е.Н. Шумилова // Музыкальное искусство и образование» . 2019. Т. 7. № 1. С. 165-176.
11. Шумилова Е.Н. Сократовский диалог в фортепианном классе – от теории к практике / Е.Н. Шумилова, Д.А. Потапов, М.Д. Корноухов // Антропологическая дидактика и воспитание. 2026. Т. 9. № 3. С. 111-119.
12. Kornoukhov M.D. An Interpretive Approach in the Multicultural Space of Music Education Pedagogy / M.D. Kornoukhov // Arts in Cultural Dialogue. 2026. Vol. 1. № 1. Pp. 46-69. DOI 10.67019/3033-8298.2026.1.1.003. EDN NXPBYU.

REFERENCES

1. Anisimov V.P. Diagnostika muzykal'nyh sposobnostej detej / V.P. Anisimov. M.: VLADOS, 2004. 127 p.: il., not.
2. Artobolevskaya A.D. Pervaya vstrecha s muzykoj: iz opyta raboty pedagoga-pianista s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: uchebnoe posobie / A.D. Artobolevskaya. SPb.: Kompozitor - Sankt-Peterburg, 2006. 96, [3] p.: il., noty, cv. il.
3. Barenbojm L.A. Put' k muzicirovaniyu / L.A. Barenbojm. 2-e izd. Leningrad: Sovetskij kompozitor, Leningr. otdelenie, 1979. 352 p.
4. Berk L.E. Razvitie rebyonka / L.E. Berk; per. s angl. A. Bogachev i dr. 6-e izd. M. [i dr.] : Piter, 2006. 1056 p.: il. (Mastera psihologii).
5. Bodina E.A. Vospitatel'naya funkciya muzyki: ehvolyuciya i sovremennye tendencii realizacii: 13.00.01: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk / E.A. Bodina; NII teorii i metodov vospitaniya. M., 1992. 32 p.

6. Van Baohun. Muzicirovanie kak perspektivnaya pedagogicheskaya tehnologiya v fortepiannom klasse kitajskih muzykal'nyh shkol / Van Baohun // Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal. 2023. T. 6. № 1. Pp. 174–182.
7. Getalova O.A. V muzyku s radost'yu / O.A. Getalova, I.V. Viznaya. SPb.: Kompozitor, 2011. 160 p.
8. Gnesina E.F. Fortepiannaya azbuka: uchebnoe posobie / E.F. Gnesina. 4-e izd., stereotip. M.: Planeta muzyki, 2024. 38 p.
9. Kornouhov M.D. Fenomen ispolnitel'skoj interpretacii v muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii: metodologicheskij aspekt: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk / M.D. Kornouhov. M.: Mosk. ped. gos. un-t, 2011. 48 p.
10. Shumilova E.N. Motivaciya budushchih muzykantov-pedagogov k vyboru zaochnoj formy obucheniya i ocenivanie eyo sovremennogo sostoyaniya / E.N. Shumilova // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie» . 2019. T. 7. № 1. Pp. 165-176.
11. Shumilova E.N. Sokratovskij dialog v fortepiannom klasse – ot teorii k praktike / E.N. Shumilova, D.A. Potapov, M.D. Kornouhov // Antropologicheskaya didaktika i vospitanie. 2026. T. 9. № 3. Pp. 111-119.
12. Kornoukhov M.D. An Interpretive Approach in the Multicultural Space of Music Education Pedagogy / M.D. Kornoukhov // Arts in Cultural Dialogue. 2026. Vol. 1. № 1. Pp. 46-69. DOI 10.67019/3033-8298.2026.1.1.003. EDN NXPBYU.

БЫКОВ
Анатолий Карпович,
доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики, ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации,
e-mail: akbikov@mail.ru

Anatoly Karpovich
BYKOV,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation,
e-mail: akbikov@mail.ru

ГУЛЯЕВ
Владимир Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры, ФГКОУ ВО «Голицинский пограничный институт Федеральной службы безопасности Российской Федерации»,
e-mail: vlgulyaev@mail.ru

Vladimir Nikolaevich
GULYAEV,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor, Golitsinsky Border Institute of the Federal Security Service of the Russian Federation,
e-mail: vlgulyaev@mail.ru

ВИСКОВА
Инна Вадимовна,
преподаватель кафедры русского языка, ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации,
e-mail: tuppence@yandex.ru

Inna Vadimovna
VISKOVA,
Lecturer at the Department of the Russian Language, Federal State Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation,
e-mail: tuppence@yandex.ru

Повышение эффективности процесса интенсификации обучения русскому языку как иностранному в военном вузе с помощью электронных дидактических средств: основные пути и условия

В статье рассматриваются педагогические пути, направленные на повышение эффективности процесса интенсификации обучения русскому языку иностранных военнослужащих. Особое внимание уделяется использованию электронных дидактических средств, выступающих в качестве главного инструмента оптимизации учебного процесса. Также обозначены педагогические условия, необходимые для успешной реализации основных педагогических путей, которые способствуют системному внедрению цифровых технологий и достижению устойчивых образовательных результатов.

Ключевые слова: интенсификация обучения, электронное дидактическое средство, педагогические пути, педагогические условия, иностранные военнослужащие, русский язык как иностранный, высшее военно-учебное заведение.

Improving the efficiency of the process of intensification the teaching of Russian as a foreign language in a military university using electronic didactic tools: main ways and conditions

The paper examines pedagogical ways at increasing the effectiveness of the process of intensifying the teaching of the Russian language to foreign military personnel. Special attention is paid to the use of electronic didactic tools, which serve as a key tool for optimizing the educational process. The organizational and pedagogical conditions necessary for the successful implementation of the main pedagogical approaches are also outlined; their implementation contributes to the systematic introduction of digital tools and the achievement of sustainable educational outcomes.

Keywords: intensification of learning, electronic didactic tools, pedagogical ways, pedagogical conditions, foreign military personnel, Russian as a foreign language, higher military educational institution.

Повышение качества русскоязычной подготовки иностранных военнослужащих является актуальной педагогической проблемой, поскольку от этого зависит академическая успешность обучающихся при освоении образовательной программы на изучаемом – русском – языке, и играет важную роль в профессиональной реализации будущих военных специалистов [3; 7]. Одним из значимых факторов повышения качества подготовки иностранных военнослужащих является интенсификация обучения, которая позволяет оптимизировать освоение русского языка как иностранного (РКИ) в условиях достаточно ограниченного времени [5; 12; 13; 16]. На подготовительном курсе, который относится к числу наиболее сложных этапов языковой подготовки иностранных обучающихся, интенсификация обучения особенно необходима для обеспечения качественного формирования необходимых знаний, умений и навыков.

С процессом интенсификации обучения неразрывно связано применение электронных дидактических средств (ЭДС), которые стали неотъемлемой частью современного, в том числе военно-профессионального, образования [1; 2; 4; 10; 11; 15; 17].

Они являются не просто вспомогательными электронными инструментами, а важным фактором совершенствования учебного процесса. Внедрение ЭДС обусловливает существенную переориентацию педагогической парадигмы: акцент смещается с изложения готового знания на формирование когнитивных умений и навыков, то есть на развитие познавательной самостоятельности иностранных обучающихся. Традиционная система обучения преимущественно строилась на повторном воспроизведении учебной информации, в то время как современная модель образования, включающая применение электронного контента, стимулирует формирование навыков критического анализа, решения коммуникативных задач и работы с большим информационным потоком. «Цифровые технологии, выступающие в качестве катализатора спектра новых образовательных методик, теперь воспринимаются не просто как инструменты, а как фундамент, на котором будут строиться будущие образовательные стратегии» [8, с. 2].

Подготовительный курс по русскому языку для иностранных военнослужащих сопряжён с целым рядом трудностей: обучающимся приходится одновременно осваивать сложную грамматическую систему, адаптироваться к непривычной фонетике и интонационным конструкциям, а также преодолевать языковой барьер в условиях ограниченного времени и высокой учебной нагрузки. «Новая философия образования ориентирует обучение РКИ на раскрытие коммуникативно-речевого потенциала обучающихся на изучаемом – русском – языке, их творческих способностей; формирование мягких (гибких), “надпрофессиональных” навыков XXI века, обеспечивающих успешность в любой сфере деятельности. “Надпрофессиональные” навыки понимаются как набор таких качеств личности, как креативность (способность к творчеству), сотрудничество (умение взаимодействовать, навыки интеракции), лидерство (организационные навыки), коммуникабельность (умение работать с другими людьми, аргументировать своё мнение, рефлексировать, уважать мнение других, способность к эмпатии, самоконтроль), информационная культура (навыки поиска, отбора, анализа, обобщения и систематизации информации)» [14, с. 60].

«Информационные коммуникативные технологии сегодня стали одним из основных приоритетов в преподавании РКИ и позволяют

увеличить активизацию регулярной мыслительной деятельности обучающихся» [3, с. 161]. Мультимедиа формирует обучающую среду, призванную задействовать сразу несколько сенсорных каналов. Одновременное вовлечение разных органов чувств существенно повышает эффективность освоения учебной дисциплины. Вследствие этого ЭДС призваны помочь в преодолении сложностей при изучении РКИ: они позволяют индивидуализировать обучение с учётом исходного уровня знаний иностранных обучающихся и возникающих типичных трудностей, обеспечивают возможность многократной отработки сложных тем, помогают снизить когнитивную нагрузку за счёт мультимодальной подачи учебного материала, то есть его комплексного представления (текста, аудио, видео и визуальных образов). Цифровые средства помогают моделировать реальные коммуникативные ситуации, усиливая практическую направленность занятий, что является первостепенным при обучении РКИ.

Однако при всех очевидных преимуществах применения ЭДС на сегодняшний день их потенциал в обучении иностранных военнослужащих РКИ зачастую реализуется фрагментарно, из-за чего не удаётся достичь необходимого уровня интенсификации учебного процесса [5]. Преподаватели зачастую не уделяют должного внимания применению ЭДС на занятиях по РКИ, не всегда целесообразно обращаются к ним или используют их возможности не в полной мере. «Объективными причинами этого становятся не только вопросы технического оснащения аудиторий, но и недостаточность научно-методической литературы, в которой были бы отражены возможности применения на занятиях по иностранному языку, и отсутствие подобной литературы относительно конкретной направленности – урок русского языка как иностранного» [6, с. 20]. В связи с этим в значительной степени не реализуются ключевые преимущества цифровой среды: возможность оперативно корректировать «пробелы», развивать практические навыки в приближенных к реальности педагогических ситуациях и дифференцировать языковую нагрузку в разноуровневых группах.

Экспериментальное исследование позволило выявить и практически подтвердить основные педагогические пути, а также комплекс условий, которые обеспечивают повышение эффективности процесса

интенсификации обучения иностранных военнослужащих РКИ посредством электронных дидактических средств [5].

К числу основных педагогических путей, во-первых, относится *разработка дидактически обоснованного нового электронного контента для обеспечения интенсификации обучения РКИ в военном вузе*. Среди педагогических условий, выступающих необходимыми для реализации данного пути, целесообразно выделить такие, как научная разработка структуры и содержания электронного контента; создание электронного образовательного ресурса с учётом установленных требований к результатам освоения программы по РКИ для иностранных обучающихся подготовительного курса; совершенствование контрольно-обучающих материалов по РКИ и др.

Научная разработка структуры и содержания электронного контента предполагает системный подход к проектированию учебных материалов: в основе лежит лингводидактическая модель, учитывающая когнитивные особенности современных иностранных обучающихся и специфику освоения языковых навыков в сжатые сроки. Контент выстраивается по модульному принципу с градуированным усложнением материала, включает мультимедийные элементы и интерактивные задания, а его эффективность его применения проверяется с помощью анализа динамики учебных достижений иностранных обучающихся.

Особое внимание при разработке уделяется адаптации цифрового контента под разные категории иностранных военнослужащих: для этого разрабатываются дифференцированные траектории обучения, вариативные типы заданий и различные инструменты самоконтроля, позволяющие обучающимся регулировать темп освоения материала. Применение цифровых средств способствует поддержанию у иностранных военнослужащих интереса к изучению РКИ, обеспечивая формирование у них устойчивых коммуникативных навыков.

Электронный контент по РКИ дополняет учебный процесс и преобразует его. При дидактическом проектировании контента необходимо учитывать требования рабочей программы к содержанию уровней РКИ: учебный материал выстраивается с учётом формируемой коммуникативной компетенции и её компонентов. Специфика обучения иностранных военнослужащих предполагает

также включение военного компонента уже начиная с подготовительного курса.

Совершенствование контрольно-обучающих материалов по РКИ связано с включением, помимо тестирования, заданий практико-ориентированного характера (например, принять участие в диалоге, обсудить высказывание прославленного полководца, построить диалог по ситуации, составить эссе и т.п.).

Контрольно-обучающие материалы дифференцируются по уровням сложности с учётом индивидуальных когнитивных особенностей иностранных военнослужащих. В учебном процессе предлагаются разные формы контроля – от проверки элементарных навыков аудирования до построения речевых ситуаций – для более комплексной оценки сформированности знаний, умений и навыков обучающихся.

Оценка открытых заданий позволяет учитывать особенности речевой деятельности иностранных обучающихся, которые невозможно обработать автоматически. Использование преподавателем ЭДС в совокупности с педагогическим анализом делает систему контроля более адаптивной и нацеленной на реальные учебные результаты, что помогает повысить эффективность процесса интенсификации обучения.

Во-вторых, к основным путям относится *оптимизация технологий и методик применения цифровых средств в учебном процессе*, представляющая собой системный подход, при котором технологии являются средством достижения поставленных педагогических целей.

В контексте реализации данного пути значимыми представляются такие педагогические условия, как актуализация методических возможностей обновлённого электронного образовательного ресурса; создание методических разработок уроков по РКИ по уровням обучения; разработка и обновление методических рекомендаций и указаний по применению ЭДС в учебном процессе по РКИ и др.

Актуализация методических возможностей обновлённого электронного образовательного ресурса в преподавании РКИ в высшем военно-учебном заведении предполагает использование локальных мультимедийных средств, помогающих осуществлять обучение без использования сети «Интернет». Каждое ЭДС строго

соотносится с учебными целями и этапами формирования знаний, умений и навыков иностранных военнослужащих в процессе обучения, благодаря чему цифровые средства органично дополняют традиционную методику преподавания РКИ.

При создании методической разработки по РКИ по уровням обучения преподавателю необходимо учитывать особые черты урока РКИ, к которым относятся «коммуникативная направленность, функциональность, ситуативность, мотивированность, индивидуализация работы, эмоциональность» [9, с. 11]. Последнюю из перечисленных наиболее полно раскрывает применение на уроках ЭДС.

При структурировании методической разработки в учебный процесс цифровые компоненты внедряются там, где они усиливают понимание темы, благоприятствуют большему погружению в русскоязычную среду, визуализируют представляемый материал, что способствует интенсификации обучения РКИ.

Разработка и обновление методических рекомендаций и указаний по применению ЭДС в учебном процессе по РКИ опираются на чёткое соотнесение технологических возможностей с дидактическими задачами. В рекомендациях отражено, какие ЭДС целесообразно использовать для отработки конкретных навыков (например, произношения или построения диалогов) и описывают способы их внедрения в урок. Важным элементом таких рекомендаций и указаний являются критерии отбора ЭДС: соответствие уровню группы, методическая обоснованность заданий, учёт когнитивной нагрузки и баланс использования электронного контента с реальным речевым взаимодействием.

Обновление методических рекомендаций неразрывно связано с развитием цифровых технологий, интеграцией в обучение РКИ нового электронного контента. Однако обновление методических рекомендаций предполагает не только добавление новых цифровых средств, но и уточнение области их применения: например, усиление акцента на самостоятельной работе иностранных обучающихся, эффективность которой повышается за счёт использования цифровых средств.

В-третьих, важным направлением является *повышение качества подготовки профессорско-преподавательского состава к интенсивному использованию электронных дидактических средств*.

Необходимо отметить, что реализация предыдущего пути связана с профессиональным развитием преподавателей. Необходимо обучать преподавателей работе с конкретными программами, формируя их цифровую дидактическую компетентность, которая заключается в умении выбирать ЭДС в соответствии с учебными целями, проектировать и создавать ЭДС, анализировать успеваемость иностранных военнослужащих и корректировать траекторию их обучения.

Анализ возможных педагогических условий, обусловливающих реализацию рассматриваемого пути, позволяет выделить такие, как организация группового обучения и самообучения профессорско-преподавательского состава применению электронного контента; активизация самосовершенствования преподавателей в использовании мультимедийных средств и др.

Групповое обучение преподавателей использованию цифровых средств в преподавании РКИ строится на сочетании практического освоения использования инструментов и методической рефлексии, поэтому занятия могут быть спроектированы как серия инструкторско-методических занятий, где каждый модуль посвящён конкретному типу ЭДС и их интеграции в реальные учебные сценарии.

Самосовершенствование преподавателей в применении ЭДС является одним из важных компонентов повышения их квалификации. Преподаватель учится использовать ЭДС как техническое средство и анализирует его дидактические возможности. Необходимо подчеркнуть, что каждое мультимедийное средство помогает решать конкретные дидактические задачи (например, отрабатывать падежные формы с помощью интерактивных заданий, тренировать аудирование с помощью аудиозаписей и т.д.).

Таким образом, при грамотном подходе ЭДС способны существенно повысить качество учебного процесса, сделать его более гибким, индивидуализированным и дифференцированным; они помогают развивать у иностранных военнослужащих устойчивую мотивацию к изучению русского языка, сохраняя при этом значимость непосредственного педагогического взаимодействия.

Рассмотренные педагогические пути являются важным фактором повышения эффективности процесса интенсификации обучения русскому языку иностранных военнослужащих с помощью

использования ЭДС. Реализация названных педагогических условий обеспечивает внедрение данных путей в учебный процесс, что способствует улучшению качества обучения РКИ в военном вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авуза А. А. Дидактические условия эффективного проектирования электронных образовательных ресурсов в высшей военной школе / А.А. Авуза, В.Н. Гуляев // Мир образования – образование в мире. 2022. № 4 (88). С. 115-123.
2. Акишина А. А. Киберинформационное пространство и новые технологии (педагогические и информационные) в современных учебных пособиях по РКИ / А.А. Акишина, В.В. Дронов, А.В. Тряпельников, В.В. Яхненко // Русский язык за рубежом. 2017. № 4(263). С. 19-27.
3. Алехин И. А. Повышение качества русскоязычной подготовки иностранных военнослужащих на основе развивающих технологий в российских военных вузах / И.А. Алехин, Е.А. Неминущая // Мир образования – образование в мире. 2023. № 2 (90). С. 153-162.
4. Быков А. К. Электронное обучение в дополнительном профессиональном образовании: модели, показатели и пути повышения эффективности / А.К. Быков // Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в современной высшей технической школе: монография / под ред. Г.В. Бариновой, А.Б. Бакурадзе, С.Н. Климова. М.: Российский университет транспорта (МИИТ), 2018. С. 131-148.
5. Вискова И. В. Опытно-экспериментальное исследование интенсификации обучения русскому языку как иностранному с помощью электронных дидактических средств в военном вузе / И.В. Вискова // ЦИТИСЭ. 2026. № 1(47). С. 10-19.
6. Вискова И. В. Формирование у преподавателей навыков использования интерактивной доски как путь повышения эффективности обучения иностранных военнослужащих русскому языку / И.В. Вискова // Русский язык в военном вузе. М.: ВУ, 2023. № 4(12). С. 19-24.
7. Лингводидактическая стратегия обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки: монография / Т.Е. Токарева, Л.С. Красноперова, И.В. Вискова, О.Ю. Сидорова; под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Военный университет, 2024. 492 с.
8. Лобанова Е. В. К вопросу о трансформации высшего образования в условиях глобальной цифровизации / Е.В. Лобанова, В.А. Зернов // Высшее образование сегодня. 2024. № 6. С. 2-10.
9. Морозов В. Э. Методика урока русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде / В.Э. Морозов. 2-е изд., испр. М.: Икар, 2024. 225 с.
10. Нарежнев А. Е. Цифровая образовательная среда в качестве образовательной среды в период цифровой трансформации / А.Е. Нарежнев // Моя профессиональная карьера. 2025. Т. 2. № 68. С. 231-242.
11. Пичкова Л. С. Роль цифровых технологий в изучении иностранного языка в контексте парадигмы непрерывного образования / Л.С. Пичкова, Е.М. Караваева, М.В. Кулемекова // Право и управление. XXI век. 2023. Т. 19. № 1. С. 66-73.

12. Половица А. С. Интенсификация уроков русского языка с применением современных образовательных технологий / А.С. Половица // Молодой учёный. 2023. № 27 (474). С. 227-229.
13. Ткачев В. А. Интенсификация военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих на краткосрочных курсах в вузах МО РФ: Дис. ... канд. пед. наук / В.А. Ткачев. М., 2016. 238 с.
14. Токарева Т. Е. О риторической компетенции преподавателя русского языка как иностранного / Т.Е. Токарева, Л.С. Красноперова // Русский язык в военном вузе. М.: ВУ, 2025. С. 58-67.
15. Тренин И. В. Интеграция информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза: Дис. ... канд. пед. Наук / И.В. Тренин. М., 2017. 224 с.
16. Юдинцева М. С. Приёмы интенсификации занятий по РКИ в условиях современного учебного процесса [Электронный ресурс] / М.С. Юдинцева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 300-303. Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9782/ (дата обращения: 20.06.2026).
17. Scott H. Innovation from necessity: digital technologies, teacher development and reciprocity with organizational innovation [Электронный ресурс] / H. Scott, M. Smith // Open Learning: The Journal of Open, Distance e-Learning. 2024. Vol. 39(2). Pp. 170-187. Режим доступа: https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2307627(дата обращения: 25.07.2026).

REFERENCES

1. Avuza A. A. Didakticheskie usloviya effektivnogo proektirovaniya elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v vysshej voennoj shkole / A.A. Avuza, V.N. Gulyaev // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2022. № 4 (88). Pp. 115-123.
2. Akishina A. A. Kiberinformacionnoe prostranstvo i novye tekhnologii (pedagogicheskie i informacionnye) v sovremennyh uchebnyh posobiyah po RKI / A.A. Akishina, V.V. Dronov, A.V. Tryapel'nikov, V.V. Yahnenko // Russkij yazyk za rubezhom. 2017. № 4(263). Pp. 19-27.
3. Alekhin I. A. Povyshenie kachestva russkoyazychnoj podgotovki inostrannyh voennosluzhashchih na osnove razvivayushchih tekhnologij v rossijskih voennyh vuzah / I. A. Alekhin, E. A. Neminushchaya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2023. № 2 (90). Pp. 153-162.
4. Bykov A. K. Elektronnoe obuchenie v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: modeli, pokazateli i puti povysheniya effektivnosti / A. K. Bykov // Elektronnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii v sovremennoj vysshej tekhnicheskoj shkole: monografiya / pod red. G.V. Barinovoj, A.B. Bakuradze, S.N. Klimova. M.: Rossijskij universitet transporta (MIIT), 2018. Pp. 131-148.
5. Viskova I. V. Opytno-eksperimental'noe issledovanie intensifikacii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu s pomoshch'yu elektronnyh didakticheskih sredstv v voennom vuze / I.V. Viskova // CITISE. 2026. № 1(47). Pp. 10-19.
6. Viskova I. V. Formirovanie u prepodavatelej navykov ispol'zovaniya interaktivnoj doski kak put' povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannyh voennosluzhashchih russkomu yazyku / I.V. Viskova // Russkij yazyk v voennom vuze. M.: VU, 2023. № 4(12). Pp. 19-24.

7. Lingvodidakticheskaya strategiya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape dovuzovskoj podgotovki: monografiya / T.E. Tokareva, L.S. Krasnoperova, I.V. Viskova, O.Yu. Sidorova; pod obshch. red. prof. T.E. Tokarevoj. 2-e izd., pererab. I dop. M.: Voennyj universitet, 2024. 492 p.
8. Lobanova E. V. K voprosu o transformacii vysshego obrazovaniya v usloviyah global'noj cifrovizacii / E.V. Lobanova, V.A. Zernov // Vysshee obrazovanie segodnya. 2024. № 6. Pp. 2-10.
9. Morozov V. E. Metodika uroka russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebno-metodicheskoe posobie po prepodavaniyu russkogo yazyka v inokul'turnoj srede / V.E. Morozov. 2-e izd., ispr. M.: Ikar, 2024. 225 p.
10. Narezhnev A. E. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda v kachestve obrazovatel'noj sredy v period cifrovoj transformacii / A.E. Narezhnev // Moya professional'naya kar'era. 2025. T. 2. № 68. Pp. 231-242.
11. Pichkova L. S. Rol' cifrovyh tekhnologij v izuchenii inostrannogo yazyka v kontekste paradigmy nepreryvnogo obrazovaniya / L.S. Pichkova, E.M. Karavaeva, M.V. Kulemekova // Pravo i upravlenie. XXI vek. 2023. T. 19. № 1. Pp. 66-73.
12. Polovica A. S. Intensifikaciya urokov russkogo yazyka s primeneniem sovremennyh obrazovatel'nyh tekhnologij / A.S. Polovica // Molodoj uchenyj. 2023. № 27 (474). Pp. 227-229.
13. Tkachev V. A. Intensifikaciya voenno-special'noj podgotovki inostrannyh voennosluzhashchih na kratkosrochnyh kursah v vuzah MO RF: Dis. ... kand. ped. Nauk / V.A. Tkachev. M., 2016. 238 p.
14. Tokareva T. E. O ritoricheskoj kompetencii prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo / T.E. Tokareva, L.S. Krasnoperova // Russkij yazyk v voennom vuze. M.: VU, 2025. Pp. 58-67.
15. Trenin I. V. Integraciya informacionnyh i didakticheskih resursov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza: Dis. ... kand. ped. Nauk / I.V. Trenin. M., 2017. 224 p.
16. Yudinceva M. S. Priemy intensifikacii zanyatij po RKI v usloviyah sovremennogo uchebnogo processa [Electronic resource] / M.S. Yudinceva // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2016 g.). Samara: OOO «Izdatel'stvo ASGARD», 2016. Pp. 300-303. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9782/ (accessed: 20.06.2026).
17. Scott H. Innovation from necessity: digital technologies, teacher development and reciprocity with organizational innovation [Electronic resource] / H. Scott, M. Smith // Open Learning: The Journal of Open, Distance e-Learning. 2024. Vol. 39(2). Pp. 170-187. URL: https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2307627 (accessed: 25.07.2026).

ШНАЙДЕР
Юлия Викторовна,
аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», преподаватель Центра цифровых трансформаций образования КГАУДПО «Красноярский краевой институт развития образования»

Yulia Viktorovna
SHNAYDER,
Postgraduate Student at the Department of Information Technologies in Education and Continuing Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Lecturer at the Center for Digital Transformation of Education, Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development

СМОЛЯНИНОВА
Ольга Георгиевна,
доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», e-mail: osmolyaninova@sfu-kras.ru

Olga Georgievna
SMOLYANINOVA,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Professor at the Department of Information Technologies in Education and Continuing Education at the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, e-mail: osmolyaninova@sfu-kras.ru

Экосистемный потенциал интеграции Сферум в национальный мессенджер «Макс» в контексте развития цифровой компетентности педагога

Цифровая трансформация образования и курс на технологический суверенитет актуализируют создание единых защищённых коммуникационных платформ для организации образовательного взаимодействия. В статье рассматривается интеграция платформы «Сферум» в национальный мессенджер «Макс» как формирующаяся цифровая образовательная экосистема. Цель исследования – аналитически обосновать роль «Макса» как фактора экосистемности цифровой образовательной среды и средства развития цифровой компетентности педагога. Исследование выполнено в жанре аналитического обзора с применением контент-анализа, сравнительного и функционального анализа научных публикаций, нормативных документов и открытых материалов о платформе Сферум в «Максе». На основе экосистемного подхода выделены шесть критериев экосистемности: целостность, открытость, полицентричность, совместное создание ценности, платформенность и адаптивность. Установлено, что архитектура Сферум в «Максе» реализует указанные свойства за счёт интеграции с ЕСИА и ФГИС «Моя школа», открытого API и ролевой структуры личных кабинетов. Показано, что использование чатов, каналов, видеозвонков, интерактивной доски, опросов и ИИ-ассистентов создаёт условия для развития

профессиональной коммуникации, управления цифровым контентом, организации обучения, информационной безопасности, технологической адаптивности и непрерывного профессионального развития педагога. Сделан вывод о потенциале Сферум в «Максе» как платформенной основы цифровой образовательной экосистемы.

Ключевые слова: национальный мессенджер «Макс»; ИКОП Сферум; цифровая образовательная экосистема; экосистемный подход; цифровая компетентность педагога; цифровая образовательная среда; платформенная экосистема; непрерывное профессиональное развитие.

Ecosystem potential of integrating Sferum into the national messenger «Max» in the context of developing teachers' digital competence

The digital transformation of education and the push for technological sovereignty are making the creation of unified, secure communication platforms for organizing educational interactions essential. This article examines the integration of the Sferum platform into the national messenger «Max» as an emerging digital educational ecosystem. The objective of the study is to analytically substantiate the role of «Max» as a factor in the ecosystem-like nature of the digital educational environment and a means of developing teacher digital competence. This research is conducted as an analytical review using content analysis, comparative and functional analysis of scientific publications, regulatory documents, and open materials on the Sferum platform within «Max». Using an ecosystem approach, six ecosystem-like criteria are identified: integrity, openness, polycentricity, value co-creation, platform-based approach, and adaptability. It is established that the Sferum architecture within «Max» implements these properties through integration with the Unified Identification and Authentication System (ESIA) and the Federal State Information System "My School," an open API, and a role-based structure for personal accounts. It is demonstrated that the use of chats, channels, video calls, interactive whiteboards, surveys, and AI assistants creates conditions for the development of professional communication, digital content management, learning organization, information security, technological adaptability, and continuous professional development of teachers. A conclusion is drawn about the potential of Sferum in «Max» as a platform foundation for a digital educational ecosystem.

Keywords: «Max» national messenger; IKOP Sferum; digital educational ecosystem; ecosystem approach; teachers' digital competence; digital educational environment; platform ecosystem; continuous professional development.

Введение в проблему

Развитие информационно-коммуникационных технологий в последние десятилетия обусловило глубинные изменения в организации образовательного процесса. В Российской Федерации курс на создание суверенной цифровой образовательной среды (ЦОС) закреплён федеральным проектом «Цифровая образовательная

среда» и рядом нормативных актов, ориентирующих систему образования на импортозамещение технологических решений. Переход к парадигме ЦОС актуализировал поиск единых коммуникационных платформ, способных обеспечить взаимодействие всех участников образовательных отношений – педагогов, обучающихся и родителей – в защищённом, бесшовном и управляемом информационном пространстве. Потребность в такой платформе продиктована как требованиями информационной безопасности, так и необходимостью преодоления фрагментации каналов коммуникации, ранее реализованных через разрозненные зарубежные сервисы (Telegram, WhatsApp, Viber).

Несмотря на активное внедрение цифровых платформ в образовательную практику, недостаточно исследованными остаются механизмы реализации экосистемного потенциала отечественных цифровых платформ и их влияние на развитие цифровой компетентности педагога. Особенно актуальным становится изучение интеграции информационно-коммуникационной образовательной платформы (ИКОП) Сферум в национальный мессенджер «Макс» как единой образовательной экосистемы.

В условиях Цифровой трансформации логика экосистемности предполагает переход от набора изолированных ИКТ-инструментов к единой, самоорганизующейся и эволюционирующей среде. В такой среде мессенджер закономерно становится коммуникационным ядром – системообразующим элементом, связывающим административный, педагогический и ученический контуры и обеспечивает постоянную, событийно насыщенную ткань взаимодействия, в которую встраиваются все остальные образовательные сервисы: электронный дневник, библиотеки цифрового контента, инструменты оценивания и обратной связи. Экосистемность в данном контексте означает обретение средой таких свойств, как целостность, открытость, полицентричность, адаптивность и способность к совместному созданию ценности всеми субъектами.

Институциональным ответом на вызовы цифровой эпохи стало создание национального мессенджера «Макс», запущенного в марте 2025 года при поддержке Министерства цифрового развития Российской Федерации. Его статус как многофункционального сервиса обмена информацией, предназначенного в том числе для

организации взаимодействия участников образовательных отношений, закреплён Федеральным законом № 156-ФЗ от 24.06.2025. Распоряжение Правительства РФ № 1880-р от 12.07.2025 определило оператора сервиса. Важнейшим шагом на пути интеграции «Макса» в образование стала имплементация в его оболочку в июле 2025 года образовательной платформы «Сферум», что создало технологическую основу для единой школьной коммуникации. К марту 2026 года аудитория «Макса» достигла 100 млн пользователей, значительная часть которых – участники образовательных отношений.

С точки зрения институционального дизайна российская модель представляет собой уникальный прецедент целенаправленной государственной стратегии формирования единой ЦОС. В отличие от эволюционного пути, пройденного, например, китайской платформой WeChat, российский подход изначально исходит из логики создания защищённого и стандартизированного коммуникационного ядра, гарантирующего равный доступ, информационную безопасность и интеграцию с государственными информационными системами (ЕСИА, ФГИС «Моя школа»). Практика внедрения Сферум в «Макс» выстраивается иерархично – от национального уровня до отдельных образовательных организаций, а ключевым инструментом взаимодействия становятся родительские и классные чаты в едином образовательном контуре. Такой подход позволяет преодолеть фрагментацию каналов связи субъектов образовательных отношений (административный состав, учителя, обучающиеся, родители), и сформировать инфраструктурный стандарт, снижающий административную нагрузку на учителя и упрощающий доступ семей к образовательным ресурсам [1].

Несмотря на стремительное институциональное закрепление «Макса» в образовательной сфере, его потенциал как экосистемной среды для непрерывного развития цифровой компетентности педагогов остаётся недостаточно изученным. Исследования показывают, что успех цифровых платформ определяется не столько их техническими характеристиками, сколько готовностью педагогов к переосмыслению собственных профессиональных подходов в цифровой среде. Внедрение ФГИС «Моя школа» и интегрированных с ней сервисов, в том числе Сферум, в «Макс» требует от педагогов

освоения нового уровня цифровой компетентности, охватывающих когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты [2]. Как показывают исследования, эффективность платформы определяется не только её функционалом, но и готовностью учителя к переосмыслению собственных педагогических подходов, что актуализирует задачу целенаправленного научно-методического сопровождения этого процесса [3].

В настоящей статье мы разграничиваем понятия «компетенция» и «компетентность»: компетенция – это совокупность конкретных знаний, умений и навыков в определённой предметной или деятельностной области; компетентность – интегративное личностное качество, включающее владение соответствующими компетенциями, а также ценностно-смысловые ориентации, мотивационную готовность и способность к эффективной деятельности в нестандартных ситуациях. Таким образом, цифровая компетентность педагога рассматривается нами как целостный профессионально-личностный феномен, не сводимый к сумме отдельных цифровых компетенций [4].

Таким образом, возникает противоречие между объективно существующим экосистемным потенциалом Сферум в национальном мессенджере «Макс» и дефицитом теоретического осмысления того, как именно характеристики этой экосистемы могут быть использованы для системного развития цифровой компетентности учителя в её целостном понимании.

Цель исследования – аналитически обосновать роль Сферум в национальном мессенджере «Макс» как фактора экосистемности цифровой образовательной среды и средства развития цифровой компетентности педагогов.

Объект исследования – цифровая образовательная экосистема.

Предмет исследования – механизм реализации свойств экосистемности посредством технологий Сферум в национальном мессенджере «Макс».

Краткий обзор исследований (литературы)

Экосистемная оптика в исследовании цифровых образовательных сред завоёвывает всё более прочные позиции как в зарубежной, так и в отечественной науке. В работах G. Siemens,

D. Cormier, а также российских учёных И.В. Роберт, А.А. Ахаяна [5] обоснована необходимость перехода от линейных моделей цифровизации к многомерному, сетевому и эволюционирующему представлению о ЦОС. М.С. Чванова выделяет характеристики цифровой образовательной экосистемы – платформенность, модульность, персонализация, единство данных и наличие открытых интерфейсов для наращивания функциональности [6].

Особую значимость для нашего исследования представляют диссертационные работы, непосредственно посвящённые экосистемному подходу в образовании [6-8]. В них образовательная экосистема раскрывается как многомерная, открытая и саморазвивающаяся среда, подчиняющаяся не столько административной логике, сколько логике сетевого взаимодействия и совместной эволюции субъектов. Синтез идей, содержащихся в указанных трудах, позволяет выделить ключевые сущностные характеристики экосистемности, которые в дальнейшем будут служить аналитической рамкой для оценки национального мессенджера «Макс» [7]. К ним относятся: целостность и эмерджентность, проявляющиеся в способности среды порождать новые системные качества, не сводимые к простой сумме входящих в неё сервисов и функций; открытость и эволюционность, обеспечивающие возможность подключения новых участников, цифровых инструментов и образовательных ресурсов без разрушения сложившегося ядра системы; полицентричность и сетевое взаимодействие, предполагающие существование множества равноправных центров активности – педагогов, методических объединений, проектных групп обучающихся, управленческих команд, – взаимодействующих горизонтально; совместное создание ценности, при котором все субъекты (учителя, обучающиеся, родители, администрация) выступают не только потребителями решений, но и со-производителями образовательного опыта; платформенность и единая инструментальная среда как наличие общего технологического ядра, обеспечивающего бесшовное «перетекание» данных и пользователя между различными видами образовательной деятельности; наконец, адаптивность и самоорганизация – способность среды гибко перестраиваться под изменяющиеся педагогические задачи и поддерживать инициативы, идущие «снизу», от самих участников. Перечисленные характеристики,

наполняющие современные исследования экосистемного подхода в образовании [6], образуют концептуальный каркас, позволяющий оценить, в какой мере национальный мессенджер «Макс» способен выступать не просто каналом связи, а полноценной экосистемой профессионального развития педагога.

Феномен цифровой компетентности педагога широко изучен в международном и российском контексте. Наиболее авторитетной рамкой остаётся DigCompEdu, выделяющая шесть областей (рис. 1): профессиональное взаимодействие, цифровые ресурсы, преподавание, оценивание, расширение возможностей учащихся и содействие цифровой грамотности учащихся. Отечественная традиция конкретизирует цифровую составляющую через информационный, коммуникационный, технологический, методический компоненты, а также компонент безопасности [9].



Рис. 1. *Шесть областей рамок DigCompEdu [9]*

В работах Ю.В. Шнайдер, О.Г. Смолянинова [2] предложена четырёхкомпонентная структура (когнитивный, операциональный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный компоненты). Существенный вклад в операционализацию данной модели применительно к школьной практике внесён А.Н. Абрамовым, В.В. Коршуновой [10], разработавшими модель формирования цифровой компетентности педагогов на основе научно-методического сопровождения. Дополнительные грани цифровой компетентности, связанные с безопасностью и этикой в цифровой среде, раскрыты

в исследованиях Г.У. Солдатовой [11], а вопросы изменения содержания профессиональной деятельности педагога – в трудах Т.Н. Носковой [8]. С опорой на указанные работы мы операционализируем цифровую компетентность через составляющие, релевантные работе в среде мессенджера:

1) профессиональная коммуникация и сотрудничество;
2) создание и управление цифровым контентом;
3) организация обучения и обратной связи;
4) информационная безопасность и цифровая этика;
5) технико-технологическая адаптивность;
6) непрерывное профессиональное развитие в цифровой среде.

Многолетняя практика использования зарубежных мессенджеров в школе вскрыла их системные ограничения – отсутствие единой аутентификации, слабую интеграцию с учебными платформами и риски конфиденциальности [14]. Интеграция «Сферума» в национальный мессенджер «Макс» создала прецедент государственного конструирования единой защищённой коммуникационной экосистемы. Вместе с тем исследований, которые системно связывали бы функционал «Макса» с сущностными экосистемными характеристиками и с развитием компонентов цифровой компетентности педагога, на данный момент не обнаружено. Именно эта лакуна определяет направление нашего дальнейшего анализа.

Методы (методики)

Исследование выполнено в жанре аналитического обзора с элементами сравнительного и функционального анализа. Источниковую базу составили: научные публикации 2018–2026 гг. (РИНЦ, Scopus, WoS) по экосистемному подходу, цифровой компетентности педагога и мессенджерам в образовании; нормативно-правовые акты (ФЗ № 156-ФЗ, Распоряжение Правительства РФ № 1880-р, ФГОС, профессиональный стандарт «Педагог»); техническая документация и открытые описания мессенджера «Макс» и платформы «Сферум».

Для анализа использованы два блока критериев:

- *Критерии экосистемности* (целостность и эмерджентность, открытость и эволюционность, полицентричность, совместное

создание ценности, платформенность, адаптивность), операционализированные через технологические, содержательные и организационные признаки [8; 9].

- *Критерии развития цифровой компетентности* (профессиональная коммуникация, создание и управление контентом, организация обучения и обратной связи, информационная безопасность и этика, технико-технологическая адаптивность, непрерывное профессиональное развитие), опирающиеся на модель Ю.В. Шнайдер, О.Г. Смолянинова [2], исследования А.Н. Абрамова, В.В. Коршуновой [10], а также работы Г.У. Солдатовой [11] и Т.Н. Носковой [8].

На первом этапе проведён контент-анализ функциональных модулей Сферум в «Максе» (чаты, каналы, видеозвонки, интерактивная доска, опросы, чат-боты, ИИ-ассистенты, интеграции с ФГИС «Моя школа»). На втором – каждый модуль последовательно соотнесён с критериями экосистемности и компонентами цифровой компетентности. На третьем – построена матрица соответствия «Функция Сферум в “Максе” – Развиваемый компонент компетентности – Экосистемный признак», обобщающая результаты анализа (рис. 2).



Рис. 2. *Концептуальная модель реализации экосистемного потенциала Сферум в «Максе»*

Результаты и их обсуждение

Сопоставление функциональной архитектуры Сферум в «Максе» с сущностными критериями образовательной экосистемы позволило зафиксировать, что в мессенджере реализуются все шесть выделенных свойств, причём каждое из них обретает конкретное технологическое и организационное воплощение.

Единая точка входа через ЕСИА и автоматическая синхронизация с ФГИС «Моя школа» обеспечивают такое качество среды, как целостность, которое реализуется через единое коммуникационное ядро «Макса», обеспечивающее непрерывность взаимодействия всех участников образовательного процесса. В результате коммуникационное пространство перестаёт быть внешним по отношению к учебному процессу: сообщение в чате класса связывается с событием в электронном дневнике, видеозвонок – с уроком по расписанию, а объявление в родительском канале – с общешкольным планом воспитательной работы.

Открытость и эволюционность реализуются через предоставление разработчикам и образовательным организациям доступа к API мессенджера интеграции с государственными цифровыми сервисами. Школы и региональные методические центры могут создавать специализированные чат-боты, автоматизирующие рутинные операции (рассылку домашних заданий, напоминания, тестирование), что позволяет экосистеме наращивать функциональность, адаптируясь к появлению новых технологических вызовов, таких как внедрение модулей по искусственному интеллекту.

Полицентричность среды выражена в множественности равноправных центров коммуникационной активности, соответствующих ролевой структуре школы, и проявляется в возможности самостоятельного формирования цифровых сообществ. Например, педагог-предметник инициирует чаты для учебных групп; классный руководитель создаёт чаты оперативной связи с родителями; советник по воспитанию ведёт публичный канал для анонса мероприятий и волонтёрских проектов; руководитель образовательной организации формирует управленческие каналы и пространства методических объединений. Каждый из этих субъектов выступает не пассивным получателем информации, а создателем собственного коммуникационного пространства. Горизонтальные связи –

межшкольные предметные клубы, сетевые проектные группы учащихся – реализуются столь же просто, как и вертикальные, что и составляет суть полицентрического устройства.

Совместное создание ценности обеспечивается встроенными инструментами, превращающими всех участников в со-производителей образовательного опыта, и реализуется через коллективное создание образовательного контента и совместную деятельность участников. Опросы, интерактивная доска, сбор файлов, каналы с возможностью комментирования позволяют педагогам и обучающимся совместно конструировать учебный контент, а родителям – участвовать в обсуждении образовательных событий. Методические чаты и каналы становятся депозитарием профессиональных находок, пополняемым самими учителями, что усиливает ценность среды пропорционально активности её пользователей.

Платформенность проявляется в том, что Сферум в «Максе» обеспечивается модульной архитектурой «Макса» и интеграцией цифровых сервисов: электронный дневник, библиотека цифрового образовательного контента, сервисы для проведения уроков доступны без выхода из интерфейса мессенджера. Такая бесшовность переходов между общением и работой с учебными материалами характерна именно для платформенных экосистем и существенно снижает когнитивную нагрузку на педагога.

Наконец, адаптивность и самоорганизация проявляется в возможности индивидуальной настройки образовательных сценариев под актуальные педагогические задачи – подготовку к олимпиаде, ликвидацию пробелов, проектную деятельность – и столь же быстрого их расформирования. Педагог самостоятельно настраивает каналы коммуникации, выбирает синхронный или асинхронный формат взаимодействия, автоматизирует повторяющиеся действия через чат-ботов. Встроенные ИИ-ассистенты, такие как GigaChat, Алиса AI, усиливают адаптивный потенциал, позволяя генерировать персонализированные учебные материалы непосредственно в среде мессенджера.

Системное использование инструментов Сферум в «Максе» закономерно затрагивает все компоненты цифровой компетентности педагога, выделенных на основе модели Ю.В. Шнайдер, О.Г. Смолянинова [2] и дополненных в работах по научно-

методическому сопровождению [10], цифровой социализации [11] и изменения содержания профессиональной деятельности педагога [8].

Профессиональная коммуникация и сотрудничество развиваются благодаря многообразию форматов взаимодействия, предоставляемых мессенджером. Ежедневное ведение классных и родительских чатов, проведение онлайн-консультаций и собраний через видеозвонки, участие в межшкольных методических каналах формируют у педагога культуру деловой цифровой переписки, навыки модерации групповых обсуждений и оперативного информирования. В отличие от стихийно сложившихся практик использования личных аккаунтов в зарубежных мессенджерах, работа в единой аттестованной среде задаёт нормы профессионального цифрового поведения.

Освоение инструментов создания и управления цифровым контентом происходит при использовании публичных каналов для трансляции учебных материалов, интерактивной доски для совместной работы, а также ИИ-ассистентов (GigaChat) для генерации заданий, расшифровки видеолекций и подготовки дидактических карточек. Педагог переходит от роли потребителя готового контента к роли его автора и модератора, что отвечает требованиям обновлённых ФГОС в части формирования цифровой образовательной среды.

Организация обучения и обратной связи совершенствуется за счёт встроенных опросов, сбора файлов, реакций и статусов сообщений. Эти инструменты позволяют учителю оперативно оценивать уровень понимания материала, мониторить выполнение домашних заданий и предоставлять адресную обратную связь. Возможность сочетания синхронных (видеозвонки) и асинхронных (записи, голосовые сообщения) форматов создаёт основу для реализации гибридных моделей обучения непосредственно в коммуникационной среде.

Компонент информационной безопасности и цифровой этики формируется самим характером платформы – работа в аттестованной государственной среде, соответствующей требованиям законодательства о защите персональных данных, приучает педагога к осознанному управлению доступом, разделению публичного и приватного пространства, соблюдению норм цифровой этики.

Технико-технологическая адаптивность развивается по мере освоения расширенных функций Сферум в «Максе»: создания чат-

ботов, настройки интеграций, работы в интерфейсах, различающихся в зависимости от роли (педагог-предметник, классный руководитель, администратор). Регулярное обновление платформы требует от учителя гибкости и готовности к быстрому освоению новых инструментов, что составляет суть данного компонента компетентности.

Непрерывное профессиональное развитие в цифровой среде поддерживается всей архитектурой «Макса», в которой формальное повышение квалификации (вебинары, видеолекции) естественно сочетается с неформальным (обмен практиками в методических чатах, консультации тьюторов, использование ИИ-ассистентов для самообразования). Архив переписки и контекстный поиск позволяют педагогу возвращаться к ранее полученным материалам, а событийная насыщенность среды превращает повседневную коммуникацию в постоянно действующий ресурс профессионального роста.

Обобщённая схема выявленных соответствий представлена на рис. 3.



Рис. 3. *Матрица соответствия функциональных сервисов «Макса» компонентам цифровой компетентности педагога и критериям экосистемности*

Проведённый анализ (см. рис. 3) демонстрирует, что Сферум в национальном мессенджере «Макс» реализует все шесть сущностных характеристик образовательной экосистемы [7] и одновременно создаёт организационно-технологические условия для развития цифровой компетентности педагога посредством включения его в непрерывное цифровое взаимодействие с обучающимися, родителями, коллегами и администрацией образовательной организации, совместное создание образовательного контента, использование интегрированных цифровых сервисов и рефлексию собственной профессиональной деятельности [2]. Возникает синергетический эффект: выполняя повседневные профессиональные задачи (коммуникация с классом, проведение родительского собрания, выдача домашнего задания), педагог неизбежно осваивает цифровые инструменты и нормы безопасности, что ведёт к накоплению его компетентности без дополнительных курсовых мероприятий.

Переход от множества разрозненных приложений к единой экосистеме – уменьшает когнитивную нагрузку на учителя и администратора, высвобождая ресурсы для содержательной педагогической работы. Особо следует отметить, что архитектура личных кабинетов, учитывающая роли педагога-предметника, классного руководителя, советника по воспитанию и руководителя образовательной организации, обеспечивает релевантность функционала должностным обязанностям, что способствует более точному развитию конкретных аспектов компетентности.

Вместе с тем необходимо обозначить и барьеры. Во-первых, инертность части педагогов, особенно старшего возраста, сохраняется и требует системной методической поддержки, выходящей за рамки технических инструкций. Во-вторых, полноценная реализация экосистемного потенциала «Макса» упирается в необходимость доработки специализированных образовательных модулей (например, углублённых сценариев использования ИИ-ассистентов в предметном обучении). В-третьих, вопросы сбора данных и доверия к платформе, поднимаемые в литературе [1, 14], требуют институциональных механизмов общественного контроля, без которых мотивация педагогов к системному использованию экосистемы может снижаться.

Выводы и заключение

Проведённый аналитический обзор позволил обобщить результаты исследования и определить особенности реализации экосистемного потенциала Сферум в национальном мессенджере «Макс» в цифровой образовательной среде, а также выявить его возможности в создании организационно-педагогических условий для развития цифровой компетентности педагога.

Национальный мессенджер «Макс», интегрированный с образовательной платформой «Сферум», реализует совокупность сущностных признаков цифровой образовательной экосистемы – целостность и эмерджентность, открытость и эволюционность, полицентричность, совместное создание ценности, платформенность и адаптивность. Единая аутентификация через ЕСИА, автоматическое наследование контингента из ФГИС «Моя школа», бесшовная интеграция с электронным дневником и библиотеками контента, а также возможность создания специализированных ботов через открытое API обеспечивают переход от разрозненных коммуникационных каналов к единой управляемой и развивающейся среде.

1. Функциональная архитектура Сферум в «Максе» создаёт условия для системного развития всех шести выделенных компонентов цифровой компетентности педагога как интегративного личностного качества (когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный). Данный вывод согласуется с моделями, представленными в исследованиях [2; 3; 10-13], и подтверждает, что развитие компетентности происходит непосредственно в процессе профессиональной деятельности. Профессиональная коммуникация совершенствуется в многообразных форматах взаимодействия (чаты, каналы, видеозвонки); создание и управление цифровым контентом – через публичные каналы, интерактивную доску и ИИ-ассистентов; организация обучения и обратной связи – с помощью опросов, сбора файлов и статусов сообщений; информационная безопасность и цифровая этика – самим характером аттестованной государственной платформы; технико-технологическая адаптивность – освоением расширенных функций и API; непрерывное профессиональное развитие – постоянным присутствием педагога в профессиональных сообществах и методических каналах.

2. Построенная матрица взаимосвязи технологических функций Сферум в «Максе», профессиональной деятельности педагога, компонентов цифровой компетентности и свойств образовательной экосистемы позволила показать, что цифровые сервисы платформы выполняют не только инструментальную функцию, но и выступают механизмом организации совместной деятельности участников образовательного процесса. Именно в процессе этой деятельности одновременно реализуются экосистемные свойства цифровой образовательной среды и создаются условия для развития цифровой компетентности педагога.

3. Вместе с тем экосистемный потенциал Сферум в «Максе» не реализуется автоматически. Его раскрытие требует создание комплекса организационно-педагогических условий: включающих системное методическое сопровождение педагогов, прежде всего имеющих недостаточный опыт использования современных цифровых платформ и испытывающих затруднения при освоении новых цифровых сервисов (что чаще характерно для педагогов старших возрастных групп); разработку типовых педагогических сценариев применения чат-ботов, каналов и сервисов искусственного интеллекта для решения учебных, воспитательных и организационных задач; обеспечение прозрачности функционирования платформы, соблюдения требований информационной безопасности и защиты персональных данных, способствующих формированию доверия участников образовательных отношений. Существенное значение имеет включение модулей по использованию Сферум в «Максе» в программы повышения квалификации педагогических работников, а также организация непрерывного методического сопровождения, наставничества и профессионального обмена опытом в цифровой образовательной среде.

4. Полученные результаты позволяют рассматривать интеграцию Сферум в «Макс» не как совокупность отдельных цифровых сервисов, а как формирующуюся образовательную экосистему, обеспечивающую развитие цифровой компетентности педагога посредством реализации свойств целостности, открытости, полицентричности, совместного создания ценности, платформенности и адаптивности.

Таким образом, экосистемный потенциал Сферум в «Максе» – это ресурсная возможность мессенджера «Макс» для построения целостной, открытой, адаптивной цифровой образовательной среды на основе совокупности технических и интеграционных возможностей Сферум, которая может быть использована для развития цифровой компетентности педагогов. Реализация экосистемного потенциала Сферум в «Максе» зависит не от самой платформы, а от качества её включения в образовательную практику, методической поддержки и профессиональной активности субъектов образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дискин Е.И. Мессенджер MAX как инструмент модернизации электронного правительства: анализ трансформации взаимодействия граждан и государства / Е.И. Дискин, М.Р. Малютин // Вопросы государственного и муниципального управления. 2026. № 1. С. 144–169. DOI: 10.17323/1999-5431-2026-0-1-144-169. URL: https://vgmu.hse.ru/article/view/33672 (дата обращения: 15.06.2026).
2. Шнайдер Ю.В. Цифровизация образования в Красноярском крае: вызовы, проблемы, перспективы / Ю.В. Шнайдер, О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. 2025. Т. 40. № 5. С. 6–13. DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-5-6-13.
3. Ячина Н.П. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н.П. Ячина, О.Г. Фернандез // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 134–138.
4. ГОСТ Р 52653–2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. М.: Стандартинформ, 2007. 11 с. URL: https://docs.cntd.ru/document/1200053103 (дата обращения: 01.07.2026).
5. Роберт И.В. Цифровые образовательные среды: становление и развитие: монография / И.В. Роберт, А.А. Ахаян. М.: ИИО РАО, 2019. 256 с.
6. Чванова М.С. Функциональные возможности цифровой образовательной экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов / М.С. Чванова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 112–124. URL: https://journals.rcsi.science/1810-0201/issue/view/19724 (дата обращения: 06.07.2026).
7. Саулембекова Г.С. Экосистемный подход в управлении качеством образования в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Г.С. Саулембекова. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2025. 215 с. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/a87/Dissertatsiya.pdf (дата обращения: 15.06.2026).
8. Носкова Т.Н. Цифровая образовательная среда: методологический аспект запуска инноваций / Т.Н. Носкова // Информатика и образование. 2023. Т. 38. № 6. С. 45–51. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-6-45-51.
9. Попов В.С. Европейская рамка цифровых компетенций педагога DigCompEdu: базовые компетенции, их оценка и неравномерность развития / В.С. Попов; под

ред. И.Д. Лельчицкого, С.Н. Махновца // Перспективные направления исследований в области наук об образовании: сб. научных трудов I Международной научной конференции, 4 апреля 2025 г. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. Вып. 1. С. 129–136.
10. Коршунова В.В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов школы на основе научно-методического сопровождения / В.В. Коршунова, А.Н. Абрамов, Ю.В. Шнайдер // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 8. С. 696–702. DOI: 10.30853/ped20240088.
11. Солдатова Г.У. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. 2018. № 3. С. 47–56. DOI: 10.11621/npj.2018.0305. URL: https://npsyj.ru/articles/article/7721/ (дата обращения: 01.07.2026).
12. Косенок С.М. Цифровая компетентность педагога в условиях формирования цифровой образовательной среды / С.М. Косенок, Т.Н. Куренкова // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 11. С. 25–30. DOI: 10.5281/zenodo.4307910. URL: https://zenodo.org/records/4307910 (дата обращения: 15.07.2026).
13. Хоченкова Т.Е. Модель цифровых компетенций педагогов: терминологический и содержательный аспекты / Т.Е. Хоченкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 4. С. 314–325. DOI: 10.22363/2312-8631-2021-18-4-314-325.
14. Волчик О.В., Мироненко Н.М. Перспективы развития мессенджера MAX в контексте формирования цифровой инфраструктуры умного города / О.В. Волчик, Н.М. Мироненко // Индустриальная экономика. 2026. Т. 4. № 4. С. 104-110. DOI: 10.47576/2949-1886.2026.4.4.014.

REFERENCES

1. Diskin E.I. Messendzher MAH kak instrument modernizacii ehlektronnogo pravitel'stva: analiz transformacii vzaimodejstviya grazhdan i gosudarstva / E.I. Diskin, M.R. Malyutin // Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. 2026. № 1. Pp. 144–169. DOI: 10.17323/1999-5431-2026-0-1-144-169. URL: https://vgmu.hse.ru/article/view/33672 (data obrashcheniya: 15.06.2026).
2. Shnajder Yu.V. Cifrovizaciya obrazovaniya v Krasnoyarskom krae: vyzovy, problemy, perspektivy / Yu.V. Shnajder, O.G. Smolyaninova // Informatika i obrazovanie. 2025. T. 40. № 5. Pp. 6–13. DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-5-6-13.
3. Yachina N.P. Razvitie cifrovoj kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza / N.P. Yachina, O.G. Fernandez // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 1. Pp. 134–138.
4. GOST R 52653–2006. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya. M.: Standartinform, 2007. 11 p. URL: https://docs.cntd.ru/document/1200053103 (data obrashcheniya: 01.07.2026).
5. Robert I.V. Cifrovye obrazovatel'nye sredy: stanovlenie i razvitie : monografiya / I.V. Robert, A.A. Ahayan. M.: IIO RAO, 2019. 256 s.
6. Chvanova M.S. Funkcional'nye vozmozhnosti cifrovoj obrazovatel'noj ehkosistemy dlya aktivizacii issledovatel'skoj i innovacionnoj deyatel'nosti magistrantov / M.S. Chvanova // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023. T. 28. № 5. Pp. 112–124. URL: https://journals.rcsi.science/1810-0201/issue/view/19724 (data obrashcheniya: 06.07.2026).

7. Saulembekova G.S. Ehkosistemnyj podhod v upravlenii kachestvom obrazovaniya v vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.1 / G.S. Saulembekova. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni M.E. Evsev'eva, 2025. 215 p. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/a87/Dissertatsiya.pdf (data obrashcheniya: 15.06.2026).
8. Noskova T.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: metodologicheskij aspekt zapuska innovacij / T.N. Noskova // Informatika i obrazovanie. 2023. T. 38. № 6. Pp. 45–51. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-6-45-51.
9. Popov V.S. Evropejskaya ramka cifrovyh kompetencij pedagoga DigCompEdu: bazovye kompetencii, ih ocenka i neravnomernost' razvitiya / V.S. Popov; pod red. I.D. Lel'chickogo, S.N. Mahnovca // Perspektivnye napravleniya issledovanij v oblasti nauk ob obrazovanii: sb. nauchnyh trudov I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 4 aprelya 2025 g. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2025. Vyp. 1. Pp. 129–136.
10. Korshunova V.V. Model' formirovaniya cifrovoj kompetentnosti pedagogov shkoly na osnove nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya / V.V. Korshunova, A.N. Abramov, Yu.V. Shnajder // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2024. T. 9. № 8. Pp. 696–702. DOI: 10.30853/ped20240088.
11. Soldatova G.U. Kratkaya i skriningovaya versii indeksa cifrovoj kompetentnosti: verifikaciya i vozmozhnosti primeneniya / G.U. Soldatova, E.I. Rasskazova // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2018. № 3. Pp. 47–56. DOI: 10.11621/npj.2018.0305. URL: https://npsyj.ru/articles/article/7721/ (data obrashcheniya: 01.07.2026).
12. Kosenok S.M. Cifrovaya kompetentnost' pedagoga v usloviyah formirovaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy / S.M. Kosenok, T.N. Kurenkova // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. 2020. № 11. Pp. 25–30. DOI: 10.5281/zenodo.4307910. URL: https://zenodo.org/records/4307910 (data obrashcheniya: 15.07.2026).
13. Hochenkova T.E. Model' cifrovyh kompetencij pedagogov: terminologicheskij i soderzhatel'nyj aspekty / T.E. Hochenkova // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2021. T. 18. № 4. Pp. 314–325. DOI: 10.22363/2312-8631-2021-18-4-314-325.
14. Volchik O.V., Mironenko N.M. Perspektivy razvitiya messendzhera MAX v kontekste formirovaniya cifrovoj infrastruktury umnogo goroda / O.V. Volchik, N.M. Mironenko // Industrial'naya ehkonomika. 2026. T. 4. № 4. Pp. 104-110. DOI: 10.47576/2949-1886.2026.4.4.014.

СДОБНЯКОВ
Виктор Владимирович,
доктор педагогических наук,
доцент, ректор ФГБОУ ВО
«Нижегородский государственный
педагогический университет
имени Козьмы Минина»,
e-mail: rector@mininuniver.ru

Viktor Vladimirovich
SDOBNYAKOV,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Rector
of the Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher
Education “Minin Nizhny Novgorod
State Pedagogical University”,
e-mail: rector@mininuniver.ru

ЖЕГАЛОВ
Александр Алексеевич,
доцент кафедры музыкально-
информационных технологий, ФГБОУ
ВО «Нижегородская государственная
консерватория им. М.И. Глинки»,
e-mail: zhegalov.a@yandex.ru

Alexander Alekseevich
ZHEGALOV,
Associate Professor at the Department
of Music Information Technologies,
Nizhny Novgorod State Conservatory
named after M.I. Glinka,
e-mail: zhegalov.a@yandex.ru

Система профессионально-педагогических условий формирования программно-проектных коммуникаций обучающихся консерватории с применением цифровых средств

В статье теоретически обосновывается система профессионально-педагогических условий формирования программно-проектных коммуникаций обучающихся консерватории с применением цифровых средств. Раскрываются особенности программно-проектных коммуникаций как способа организации совместной деятельности, направленной на создание общего культурного или профессионально-значимого продукта. Представлена технологическая модель, включающая этапы инициации, проектирования, реализации, презентации, сквозной рефлексивный контур, а также определены пять взаимосвязанных условий её реализации. Обосновывается взаимосвязь субъектного самоопределения, полипозиционного взаимодействия, совместно-распределённой деятельности, диалога и рефлексии. Особое внимание уделяется использованию цифровых средств для организации коммуникации, координации совместных действий и создания совместного продукта.

Ключевые слова: программно-проектные коммуникации, профессионально-педагогические условия, совместно-распределённая деятельность, субъектное самоопределение, цифровые средства.

A system of pedagogical conditions for developing program- and project-based communication skills among conservatory students using digital tools

The article theoretically substantiates the system of pedagogical conditions for the formation of program-project communications of conservatory students using digital tools. The article reveals the features of program-project communications as a way of organizing joint activities aimed at creating a common cultural or professionally significant product. A technological model is presented, including the stages of initiation, design, implementation and presentation, and five interrelated pedagogical conditions for its implementation are identified. The study substantiates the interrelationship between individual self-determination, multi-perspective interaction, distributed collaborative activity, dialogue, and reflection. Particular emphasis is placed on the use of digital tools to facilitate communication, coordinate joint actions, and create a collaborative product.

Keywords: program- and project-based communication, pedagogical conditions, collaborative distributed activity, agentic self-determination, digital tools.

Введение

Трансформация высшего образования актуализирует поиск педагогических средств, которые обеспечивали бы не только освоение обучающимися содержания профессиональной подготовки, но и развитие способности к совместному решению профессионально значимых задач, становлению субъектности, самостоятельного принятия решений, командному взаимодействию. Деятельность профессионального музыканта всё чаще разворачивается в коллективных и междисциплинарных проектах, которые предполагают взаимодействие исполнителей, композиторов, аранжировщиков, специалистов в сфере информационных технологий, звукорежиссуры, вокального искусства, продюсирования и других профессиональных областей. Вовлечение в подобные проекты требует от обучающегося способностей к действиям в условиях распределения функций и позиций, координированию собственных действий и действий других участников, использованию цифровых средств для совместного проектирования и создания продукта.

Вместе с тем существует устойчивый социальный заказ, выраженный в «Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года», где среди задач современного образования предусмотрено «развитие образовательных программ ... с уклоном в развитие коммуникативных навыков, проектного

мышления, самообразования, а также цифровой, финансовой грамотности и других приоритетных направлений современных знаний» [3].

В связи с этим возникает необходимость поиска педагогических средств, позволяющих сочетать развитие субъектности обучающегося с его включением в коллективную деятельность по созданию продукта в рамках реализации культуросозидающей функции музыкального образования. В качестве одной из таких форм может быть рассмотрена программно-проектная деятельность, предполагающая постановку общей задачи, распределение функций между участниками, согласование целей и способов деятельности, принятие коллективных решений и рефлексивное осмысление результатов. Программность, в данном случае, подразумевает систему взаимосвязанных проектных заданий, приводящих к созданию продукта в культурной сфере и формирующих у обучающихся культуру программно-проектных коммуникаций, включающую инициативность, ответственность, лидерские качества, способность к командному взаимодействию и рефлексии.

В качестве теоретической основы примем трактовку Е.Ю. Елизаровой, согласно которой под профессионально-педагогическими условиями понимаются «целенаправленно выявленные возможности содержания учебных дисциплин (образовательных модулей), совокупность специально отобранных форм, методов и приёмов формирования и оценки общепрофессиональных компетенций, положенных в основу управления образовательным процессом по достижению педагогических целей на основе реализации построенной модели» [1, с. 96]

Применительно к настоящему исследованию профессионально-педагогические условия будем рассматривать как совокупность целенаправленно организуемых характеристик образовательного процесса, обеспечивающих реализацию технологии программно-проектных коммуникаций студентов консерватории с применением цифровых средств и способствующих развитию их инициативности, лидерских, коммуникативных и организаторских способностей, а также рефлексивности.

В логике субъектно-ориентированного, деятельностного и антропологического подходов профессионально-педагогические условия не могут рассматриваться только как совокупность внешних

организационных факторов. Их содержание определяется тем, каким образом образовательная среда и коллективная деятельность создают возможности для проявления и развития субъектной позиции обучающегося, его инициативности, ответственности, способности к самоопределению и рефлексивному осмыслению собственной деятельности.

Особое значение для нашего исследования приобретают идеи В.И. Слободчикова о становлении субъектности в пространстве совместной деятельности и рефлексивной коммуникации, а также положения о совместно-распределённой деятельности, событийности и субъектном характере образовательного взаимодействия [5]. Деятельностный подход позволяет рассматривать коммуникацию не как изолированное личностное качество, формируемое с помощью определённых упражнений, а как результат включения обучающегося в содержательно значимую совместную деятельность, требующую координации действий, согласования позиций и принятия ответственности за коллективно достигнутый результат.

Теоретико-методологические основания исследования данного научного феномена лежат в плоскости, рассматривающей развитие субъекта образования в контексте персонализации, проектно-преобразующей деятельности, позиционного самоопределения, рефлексивного управления и совместно-распределённой деятельности. В рефлексивно-персонализированной модели формирования позиции будущего педагога особое значение придаётся полипозиционному взаимодействию участников, включению их в совместный творческий поиск, изменению способов деятельности в процессе рефлексии. В качестве одного из методологических оснований рассматривается самоопределяемое обучение, обеспечивающее субъектное участие студента в определении целей, способов и результатов собственной деятельности [7].

В проектно-сетевой методологии образовательная деятельность раскрывается через соорганизацию участников совместно-сопряжённой деятельности, создание полипозиционного пространства и последовательное движение от проблематизации к проектированию, реализации, экспертизе и получению результата [4].

Важное значение для рассматриваемой в данной статье проблемы имеет положение о том, что цифровая трансформация образования связана не столько с внедрением новых технических средств, сколько с изменением способов организации образовательной деятельности. Цифровые технологии рассматриваются в связи с персонализацией образования, проектной и групповой работой, внедрением новых форм взаимодействия участников образовательного процесса [2]. Применительно к нашему исследованию это позволяет рассматривать цифровые средства не как самостоятельную цель образовательного процесса, а как инструментальную среду коммуникации, совместного проектирования, координации действий и создания проектного продукта.

В итоге мы можем наблюдать противоречие между необходимостью создания в консерватории условий для развития способности обучающихся к субъектному, совместному и рефлексивному взаимодействию в решении профессионально значимых задач и недостаточной теоретической разработанностью системы профессионально-педагогических условий формирования программно-проектных коммуникаций обучающихся с применением цифровых средств.

Целью данной статьи мы обозначим теоретическое обоснование профессионально-педагогических условий формирования программно-проектных коммуникаций обучающихся консерватории с применением цифровых средств и построение логики их реализации в образовательном процессе.

Основное изложение статьи

Необходимость коммуникаций в проектной деятельности определяется самой структурой проектной задачи: участникам необходимо выработать общее понимание проблемы, согласовать цели и содержание деятельности, распределить функции, координировать действия, принимать решения и оценивать результаты проделанной работы. При этом традиционная модель музыкального образования предполагает преимущественно индивидуальное освоение исполнительских, теоретических и технологических способов деятельности. Современные формы музыкального творчества всё чаще требуют от музыканта участия в коллективных

проектах, где в процессе работы необходимо взаимодействовать с представителями различных профессиональных областей и использовать цифровые средства создания, обработки, представления и распространения музыкального продукта. Возникает необходимость организации такого пространства, в котором собственная профессиональная позиция обучающегося музыканта-педагога может быть реализована через совместную проектную деятельность.

В связи с этим программно-проектные коммуникации целесообразно рассматривать как особый вид организованного взаимодействия обучающихся, возникающего в процессе решения общей проектной задачи. В отличие от коммуникации как процесса обмена информацией, программно-проектные коммуникации имеют целевую и деятельностную обусловленность: с их помощью происходит согласование целей, содержания, способов, ролей и результатов совместной деятельности. Коммуникация, в данном случае, выступает как способ координации индивидуальных действий и как механизм формирования нового качества совместной деятельности.

Данное понимание согласуется с процессуально-сетевой методологией, в которой центральное место занимает соорганизация позиций участников совместно-сопряжённой деятельности. Проектно-сетевая организации предполагает движение от проблематизации к проектированию, реализации, экспертизе и получению результата, причём на каждом из этапов участники вступают в различные отношения, связанные с реализацией содержания и способов совместной деятельности. Проектное пространство в этом случае становится полипозиционным, так как его участники получают возможность выполнять различные функции, занимать разные профессиональные позиции и согласовывать их в процессе достижения общего результата. Возможность изменения профессиональной позиции внутри проекта позволяет расширить опыт профессионального взаимодействия, рассмотреть проблему с разных сторон.

Полипозиционность тесно связана с принципом совместно-распределённой деятельности. Общее проектное дело складывается из связанных между собой индивидуальных действий участников,

однако не сводится к их простой сумме. Каждый участник выполняет собственную функцию, которая становится основой для действий другого, поэтому необходимость коммуникации возникает из объективной зависимости участников группы друг от друга.

Принцип диалогичности в нашем случае предполагает различные профессиональные позиции и возможности их сопоставления. Обучающийся не только выражает своё мнение, но и должен услышать позицию другого, аргументировать решение, принять иную позицию, либо обосновать отказ от неё. Благодаря диалогичности коммуникация становится пространством совместного поиска, а не только простого обмена информацией.

Принцип проблемности обеспечивает взаимодействие содержательной основой. Проектная деятельность начинается с проблемы, которая не имеет заранее заданного единственно правильного решения. Именно неопределённость создаёт пространство для обсуждения, выдвижения гипотез, сопоставления различных вариантов и принятие совместного компромиссного решения. В случае музыкального образования проблемная ситуация может быть связана с созданием культурного продукта, организацией музыкального события, разработкой цифрового мультимедийного проекта, просветительской или исследовательской задачей.

Принцип со-бытийности позволяет рассматривать проектную деятельность как совместное проживаемое и преобразующее образовательное событие. Обучающиеся не просто находятся в одной группе, они включаются в общее пространство деятельности, где изменение позиции одного ученика может повлиять на действия остальных. В данных условиях появляется возможность формирования опыта совместного профессионального действия [6].

Принцип культуросообразности приобретает особое значение в подготовке музыкантов, деятельность которых должна быть изначально ориентирована не только на овладение культурной традицией, но и на создание продуктов, имеющих профессиональную или культурную значимость. Это позволяет избежать превращения проектной работы в формальную технологическую активность и соотнести её с культуросозидающей функцией музыкального образования.

Перевод обозначенных методологических положений в реализацию в образовательном процессе предполагает разработку специальной технологии. Под технологией программно-проектных коммуникаций мы понимаем целенаправленную и поэтапную организацию совместной образовательной деятельности обучающихся, сформированной в виде проектов, в которой посредством коммуникаций обеспечивается постановка и согласование целей, распределение позиций и функций, координация действий, создание общего продукта.

Технологическая модель включает этапы «Инициация», «Проектирование», «Реализация», «Презентация». Рефлексия сопровождает весь процесс, обеспечивая возможность перехода к новому циклу деятельности или возврат к любому из этапов (рис. 1).

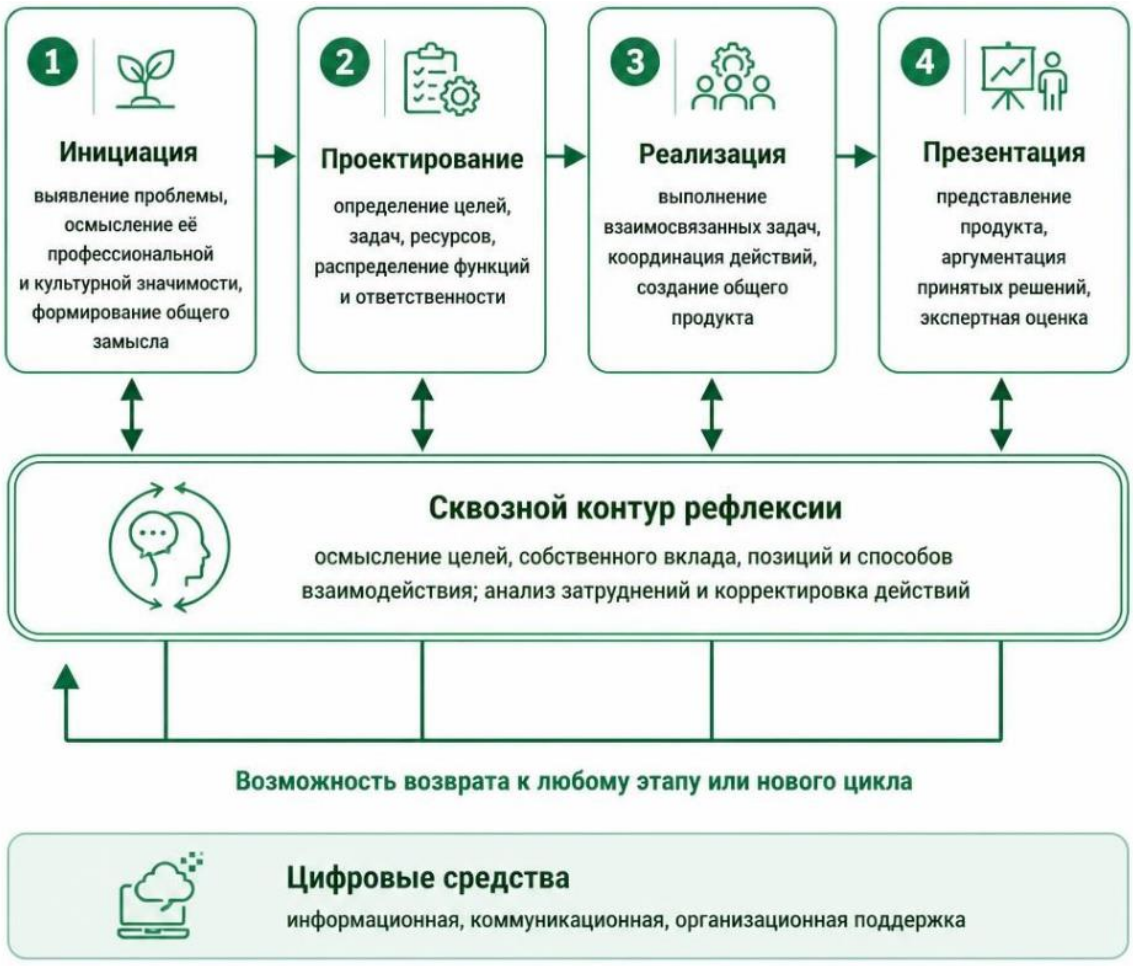


Рис. 1. *Технологическая модель формирования программно-проектных коммуникаций обучающихся консерватории с использованием цифровых средств*

На первом этапе происходит выявление проблемы, осмысление её профессиональной, а также общекультурной значимости. В отличие от организации деятельности по заранее заданной теме, здесь создаётся пространство для формирования первоначального замысла самими участниками. Коммуникация на этапе инициации прежде всего выполняет смыслообразующую функцию. Обучающиеся обсуждают потенциальные проблемы, высказывают различные точки зрения, сопоставляют их и определяют направления дальнейшей деятельности. Возникает основание не просто сверить все индивидуальные мнения участников группы, но найти общие основания для объединения различных позиций вокруг общего результата.

На данном этапе происходит первоначальное субъектное самоопределение: обучающийся определяет собственное отношение к проблеме, предлагает идеи, возможный вклад в общее дело. Педагог выполняет функцию организатора и модератора проблемного пространства, не вмешиваясь в формирование проектного замысла.

Результат этапа достигается, когда появляется общее понимание проблемы, формируется проектный замысел, принимаемый всеми участниками как основание для дальнейшей деятельности.

На этапе проектирования первоначальный замысел преобразуется в систему целей, задач и способов деятельности. Участники обозначают предполагаемый результат, содержание проекта, последовательность действий, ресурсы, распределение функций и ответственности. Участники проектной группы соотносят собственные возможности и предпочтения с потребностями проекта, принимают определённые позиции и согласуют их между собой. Возможны различные варианты распределения функций: инициатор и координатор, разработчик содержательной части, аналитик, специалист по цифровым технологиям, дизайнер, коммуникатор, эксперт, ответственный за презентацию, наставник и т.д.

Самоопределение обучающегося выступает на данном этапе одной из технологий обеспечения коммуникации. Студент получает возможность выбрать конкретную задачу, самостоятельно определить способы её решения, ресурсы, принять на себя определённую функцию и обосновать свой выбор. Однако это решение не является индивидуальным в отрыве от группы, а должно быть согласовано.

На этапе реализации происходят действия по воплощению замысла. Программно-проектные коммуникации становятся постоянным механизмом координации совместной деятельности, приобретают преобразующий характер: участники взаимодействуют не только для передачи информации, но и для изменения общей и собственной деятельности. Принцип совместно-распределённой деятельности проявляется здесь наиболее полно: индивидуальные действия участников проектных групп направлены на создание общего продукта. Проблемная ситуация становится основанием для дополнительного взаимодействия, пересмотра решений и перераспределения позиций.

Цифровые средства на данном этапе обеспечивают совместную работу с материалами, обмен файлами, фиксацию задач, совместное редактирование документов и медиафайлов, дистанционное взаимодействие и хранение промежуточных результатов работы. Данные инструменты имеют значение в качестве средств, позволяющих увеличивать продуктивность совместной деятельности, выполняя сквозную функцию, обеспечивая информационную, коммуникационную и организационную поддержку всех этапов.

На этапе презентации осуществляется представление общего результата деятельности. Демонстрируя созданный продукт обучающиеся раскрывают логику его разработки, аргументируют принятые решения, взаимодействуют с аудиторией. Одновременно презентация создаёт условия для экспертной оценки и последующей рефлексии. Вопросы аудитории, комментарии преподавателя и других студентов дают возможность сопоставить первоначальный замысел с полученным результатом и выявить особенности совместной деятельности.

Рефлексия пронизывает все этапы работы над проектом, поскольку участникам необходимо постоянно осмысливать не только содержание выполняемых действий, но и собственные позиции, способы взаимодействия и затруднения, возникающие при осуществлении работ. Особое значение имеет итоговая рефлексия, в ходе которой студенты отвечают на вопросы: что удалось реализовать, каким образом принимались решения, насколько продуктивным оказалось распределение позиций, какие способы коммуникации позволили решить поставленные задачи, какие

затруднения возникали, что можно изменить в случае повторного выполнения подобной деятельности.

Принципиальным для всей технологии является то, что рефлексия может приводить к возврату к исходной проблеме или ранее принятым решениям. В этом случае процесс приобретает спиралевидный характер, т.е. каждый новый цикл проектирования начинается с учётом опыта предыдущего. Причём измениться может не только отдельное решение, но и способ понимания проблемы, распределение позиций участников или способы организации взаимодействия

Разрабатываемая технологическая модель требует создания определённой образовательной среды, поэтому следующим шагом является выявление профессионально-педагогических условий, которые не просто сопровождают проектную деятельность, а обеспечивают реализацию её субъектного, позиционного, деятельностного, коммуникативного потенциала с применением цифровых технологий.

В соответствии с логикой разработанной технологии определены пять взаимосвязанных и дополняющих друг друга условий (рис. 2).

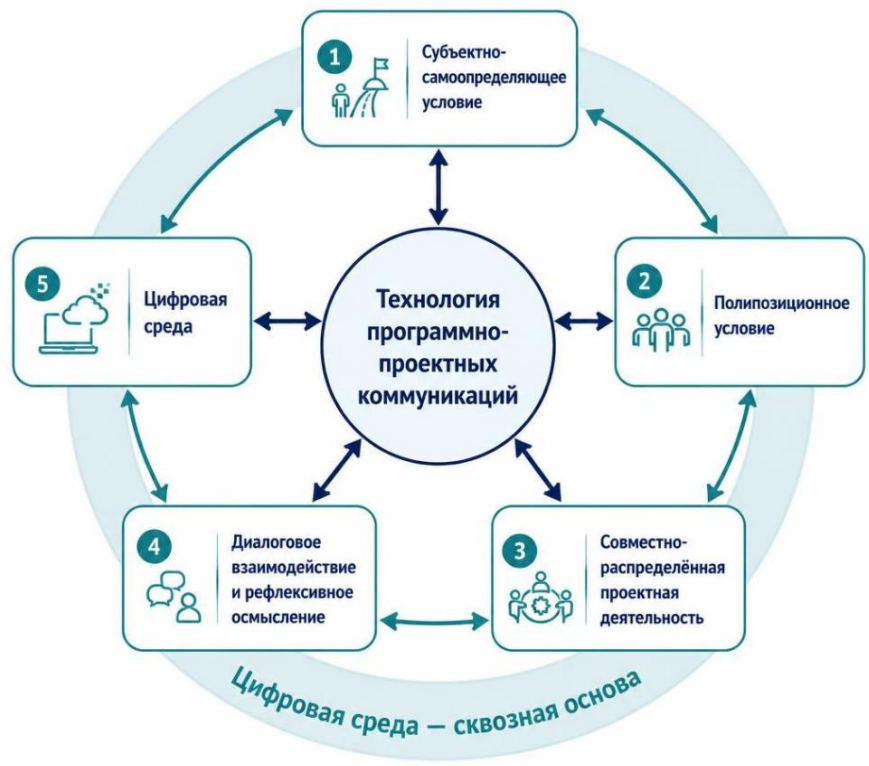


Рис. 2. *Система профессионально-педагогических условий формирования программно-проектных коммуникаций*

В качестве первого условия выступает создание возможности для включения студента в совместную проектную деятельность и его самоопределения относительно содержания и способов своего участия в проекте. В случае если студент изначально занимает позицию исполнителя, получает определённое задание, его необходимость в коммуникации существенно снижается. Иная ситуация возникает, когда студент погружен в обстоятельства и принимает решения. При этом он получает возможность сформировать собственное отношение к проблеме, предложить идею, выбрать задачу, способ её решения, занять позицию и принять ответственность за результат. Коммуникации в данном случае становятся необходимостью для согласования выбора каждого из участников проектной группы.

Это условие, которое мы можем назвать субъектно-самоопределяющим, предлагает создание ситуаций, в которых обучающийся может: формулировать понимание проблемы; определять свой вклад в общий результат; выбирать задачи; выбирать способы деятельности и ресурсы, необходимые ему; занимать определённые позиции; уметь обосновывать собственные решения; при необходимости менять решения, основываясь на результатах рефлексии, а также на взаимодействии с остальными участниками группы.

В данном случае самоопределение осуществляется в совместной деятельности, соответственно решения о собственной деятельности принимаются в рамках общей проектной задачи, что позволяет самоопределяемому обучению выполнять функцию механизма включения и одновременно выступать фактором развития программно-проектных коммуникаций.

Вторым условием является организация полипозиционного пространства совместной проектной деятельности, обеспечивающего возможность распределения, согласования и изменения позиций участников. Проектная деятельность предполагает решение задач различного характера – организационных, содержательных, творческих, коммуникативных, информационно-технологических, презентационных. Полипозиционное пространство позволяет проявить себя в разных функциях. В одном случае студент может быть инициатором идеи проекта, в другом выступать в качестве аналитика

или эксперта, в третьем быть координатором либо даже наставником. Основной идеей становится не закрепление определённой роли, а возможность её осмысления и изменения в процессе деятельности.

Данное распределение позиций описано в механизме полипозиционного взаимодействия: в совместной деятельности различные позиции не изолированы, а могут вступать во взаимодействие и оказывать взаимное влияние [4].

Полипозиционность предполагает: открытое обсуждение возможных позиций участников, распределение функций; возможность выбора позиции обучающимся; возможность осуществить переход от одной позиции к другой; осмысление студентом собственных сильных сторон и затруднений; взаимное согласование позиций участников.

Изменение ситуации может потребовать от студента поиска новых способов действия и иногда принятия другой позиции. Таким образом проект становится не только пространством исполнения деятельности, но и профессионального самоопределения.

Третьим условием является организация совместно-распределённой проектной деятельности, в которой индивидуальные действия участников объединены общей целью и являются зависимыми друг от друга для достижения общего результата. Принципиальное значение имеет отличие совместной деятельности от формального объединения обучающихся в группы, которое само по себе не создаёт условия для продуктивной коммуникации. Необходимо так организовать деятельность, когда результат одного участника становится основанием или ресурсом для действий другого. В связи с этим необходимо структурировать проектные задачи таким образом, чтобы их было крайне затруднительно решить путём простого параллельного выполнения независимых заданий. Должно быть предусмотрено наличие взаимосвязанных функций, общих решений, промежуточных точек согласования и единого продукта. При этих условиях программно-проектные коммуникации приобретают деятельностную основу. Обучающиеся взаимодействуют потому что им необходимо совместно изменить ситуацию и создать определённый продукт.

Четвёртым профессионально-педагогическим условием технологии программно-проектных коммуникаций выступает

диалоговое взаимодействие, а также систематическое рефлексивное осмысление совместной деятельности. Диалог выступает необходимой частью продуктивной коммуникации, поскольку совместная проектная деятельность подразумевает наличие различных взглядов на проблему и возможные способы её решения. В данном случае задача педагога состоит не в устранении противоречий, а в их превращении в ресурс совместного поиска.

Для этого генерируются ситуации, в которых обучающийся выражает свою позицию, аргументирует её, выслушивает другого участника, сопоставляет решения и приходит к согласованному с другими варианту.

Важным элементом проектной деятельности студентов становится взаимная экспертиза. Промежуточные результаты деятельности оцениваются не только преподавателем, но и участниками проектной группы, что позволяет развивать способность давать и воспринимать обратную связь, аргументировать оценочные суждения и использовать полученную информацию для совершенствования деятельности.

Рефлексия при этом направлена на осмысление следующих уровней опыта:

– целей, содержания и результата деятельности;
– собственного вклада;
– занимаемой позиции (или нескольких);
– способов коммуникации;
– затруднений, возникавших в процессе;
– способов принятия решений;
– способов совершенствования дальнейшей деятельности.

Диалог и рефлексия образуют единый механизм развития: взаимодействие – осмысление – изменение позиции или способа действия – новое взаимодействие. Данный механизм обеспечивает связь между осуществлённым проектом и способами последующего развития деятельности, однако может возвращать деятельность на любом этапе к предыдущим этапам и даже изменять начальные установки. Именно поэтому рефлексия не должна восприниматься только как итоговое заполнение анкеты или формальное обсуждение результатов.

Пятым немаловажным условием формирования программно-проектных коммуникаций обозначим цифровую среду, обеспечивающую технологическую поддержку коммуникаций на всех этапах проектной деятельности студентов.

В рамках технологии программно-проектных коммуникаций цифровые средства используются для выполнения конкретных организационных и коммуникативных задач на каждом этапе работы проектировочной группы:

– на этапе инициации они обеспечивают поиск информации, обсуждение и фиксацию идей.

– на этапе проектирования с их помощью возможно разрабатывать планы, распределять задачи, фиксировать принятые решения, и материалы для проекта.

– на этапе реализации поддерживается обмен информацией, совместное редактирование, создание цифровых продуктов и координацию действий.

– на этапе презентации обеспечивают мультимедийную поддержку представления результата и взаимодействие с аудиторией.

Однако цифровая среда не должна подменять взаимодействие студентов. Ее основное назначение в расширении возможностей коммуникации, сохранении результатов совместной работы, обеспечении доступности материалов и форм взаимодействия. Особое значение приобретает сочетание синхронной и асинхронной коммуникации: часть решений принимается непосредственно в обсуждении, тогда как поиск информации, подготовка материалов или отдельные элементы проектировочной деятельности могут выполняться студентом самостоятельно с последующим предъявлением группе. Условие использования цифровых технологий в данном случае является сквозным: поддерживая реализацию других условий не заменяет их.

Выделенные профессионально-педагогические условия образуют не просто совокупность независимых требований, а целостную систему, в которой индивидуальное и коллективное не противопоставляются, а взаимно обусловливают друг друга. Чем более осмысленная позиция каждого отдельного участника, тем большим может быть его вклад в общее дело, и напротив – взаимодействие

с другими участниками создаёт основание для переосмысления собственной позиции и дальнейшего самоопределения.

Представленная система профессионально-педагогических условий напрямую связана с проявлениями культуры программно-проектных коммуникаций, динамику показателей которой возможно диагностировать (рис. 3). Субъектное самоопределение и полипозиционность создают предпосылки для проявления инициативности и лидерских качеств личности, совместно-распределённая деятельность и диалогово-рефлексивное условия – для развития коммуникативных и организаторских способностей, сквозной рефлексивный контур технологии обеспечивает развитие рефлексивности.



Рис. 3. *Взаимосвязь профессионально-педагогических условий и качеств культуры программно-проектных коммуникаций*

Данная система профессионально-педагогических условий создаёт предпосылки формирования культуры программно-проектных коммуникаций, проявляющейся не в отдельном коммуникативном навыке, а в способности обучающегося продуктивно включаться в совместную проектную деятельность, принимать субъектную позицию, осуществлять координирование собственных действий с действиями группы и осмысленно преобразовывать способы взаимодействия.

Заключение

Проведённое исследование позволяет рассматривать программно-проектные коммуникации студентов консерватории как особый способ организации образовательной деятельности, при реализации которого коммуникации выполняют функцию согласования индивидуальных позиций, координации совместных действий в процессе создания общего продукта.

Специфика подхода обусловлена необходимостью соединения индивидуально-субъектного и коллективного начал подготовки профессионального музыканта-педагога. Индивидуальная позиция обучающегося при этом не устраняется, а включается в пространство совместной деятельности и становится ресурсом для решения общей профессионально и культурно значимой проблемы.

Технологическая модель программно-проектных коммуникаций выстраивается на последовательности «Инициация» – «Проектирование» – «Реализация» – «Презентация», дополняется сквозным рефлексивным контуром. Ее особенностью является циклический характер: результаты рефлексии могут приводить к возврату к истокам проблемы, изменению проектного замысла, позиции участника или способов совместной деятельности.

Система профессионально-педагогических условий позволяет организовать образовательное пространство, в котором субъектное самоопределение обучающегося связано с распределением и согласованием позиций, совместной деятельностью, диалогом и рефлексией при поддержке цифровых инструментов. Само-определение в предлагаемой модели выполняет функцию одной из технологий обеспечения коммуникаций, реализуется внутри совместной деятельности через выбор и уточнение задачи, позиции,

способов действия, ресурсов, вариантов решения и принятия ответственности за вклад в общее дело.

Таким образом результативность проектирования технологии программно-проектных коммуникаций достигается созданием целостной педагогической системы, в рамках которой субъектность, самоопределение, полипозиционность, совместно-распределённая деятельность, диалогичность, проблемность, событийность, культуросообразность и рефлексия образуют взаимосвязанную основу для образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова Е.Ю. Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Е.Ю. Елизарова. Нижний Новгород, 2023. 229 с.
2. Игнатьева Г.А. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Г.А. Игнатьева, А.В. Поначугин // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 63-73. EDN JRUEVG.
3. Постановление Правительства Нижегородской области от 21.12.2018 № 889 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года». URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&infostr=xO7q8+zl7fIg7vLu4fDg5uDl8vH/lO3llOIg7+7x6+Xk7eXplPDl5ODq9ujo&backlink=1&nd=152153614&page=1&rdk=0.
4. Сдобняков В.В. Создание единой системы научно-методического сопровождения учителей технологического профиля в условиях непрерывного образования: проектно-сетевая методология / В.В. Сдобняков, Г.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 4(45). DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-4-3. EDN MGRQZE.
5. Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: ПСТГУ, 2013.
6. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / В.И. Слободчиков, под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. М., 2010. С. 5–14.
7. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию / Г.А. Игнатьева, А.В. Гришина, Э.К. Самерханова, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4(41). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-12. EDN AWOZNS.

REFERENCES

1. Elizarova E.Yu. Formirovanie i ocenka obshcheprofessional'nyh kompetencij budushchih pedagogov v vuze na osnove mezhdisciplinarnogo podhoda: dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.7 / E.Yu. Elizarova. Nizhnij Novgorod, 2023. 229 p.
2. Ignat'eva G.A. Skvoznye tehnologii nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya / G.A. Ignat'eva, A.V. Ponachugin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. № 4. Pp. 63-73. EDN JRUEVG.
3. Postanovlenie Pravitel'stva Nizhegorodskoj oblasti ot 21.12.2018 № 889 «Ob utverzhdenii Strategii social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Nizhegorodskoj oblasti do 2035 goda». URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&infostr=xO7q8+zl7flg7vLu4fDg5uDl8vH/lO3lIOlg7+7x6+Xk7eXpIPDl5ODq9ujo&backlink=1&nd=152153614&page=1&rdk=0.
4. Sdobnyakov V.V. Sozdanie edinoj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya uchitelej tehnologicheskogo profilya v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya: proektno-setevaya metodologiya / V.V. Sdobnyakov, G.A. Ignat'eva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2023. T. 11, № 4(45). DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-4-3. EDN MGRQZE.
5. Slobodchikov V.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nyh processah / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. M.: PSTGU, 2013.
6. Slobodchikov V.I. Sobytijnaya obrazovatel'naya obshchnost' – istochnik razvitiya i sub"ekt obrazovaniya // Sobytijnost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoj deyatel'nosti / V.I. Slobodchikov, pod red. N.B. Krylovoj, M.Yu. Zhilinoj. M., 2010. Pp. 5–14.
7. Refleksivno-personalizirovannaya model' formirovaniya pedagogicheskoj pozicii nastavnika po razvitiyu / G.A. Ignat'eva, A.V. Grishina, Eh.K. Samerhanova, O.V. Tulupova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10, № 4(41). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-12. EDN AWOZNS.