

Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 7

№ 2

16+

2024 Г



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

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

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

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

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

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

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

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

КОНТАКТЫ / CONTACT US

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

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



ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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



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

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

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



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

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



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

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



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

EROSHIN Vladimir Ivanovich, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of 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.

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



КАЛИМУЛЛИНА Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора – руководитель Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении образования и культуры.

KALIMULLINA Olga Anatolyevna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Deputy Director-Head of the Kazan branch of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences. He is a member of the Department of Education and Culture, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, a member of the Department of Education and Culture.



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

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



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

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



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

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



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

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



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

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



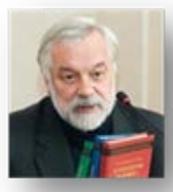
САВЕНКОВ Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования.

SAVENKOV Alexander Ilyich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Corresponding Member of Russian Academy of Education, 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.

SEMENOV Alexey Lvovich, 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.



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

SLOBODCHIKOV Viktor Ivanovich, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member of 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.

SMOLYANINOVA Olga Georgievna, 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.



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

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



ЦИРУЛЬНИКОВ Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Президентской академии, академик РАО. Состоит в Отделении образования и культуры.

TSIRULNIKOV Anatoliy Markovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Chief Researcher of the Presidential Academy, 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.

SHCHERBAKOVA Anna Iosifovna, 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.



ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

<i>Севостьянов Дмитрий Анатольевич, Медведев Леонид Георгиевич</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ЖИВОПИСИ И ГРАФИКЕ: СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ	11
<i>Челышева Ирина Викториновна, Сапожникова Юлия Андреевна</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РОЛИ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ	24
<i>Малащенко Валерий Олегович, Антонов Алексей Александрович, Антонова Марина Александровна, Белоконь Игорь Андреевич,</i> РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	35
<i>Чоросова Ольга Марковна, Степанова Алена Владимировна</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	50
<i>Зелинский Сергей Сергеевич</i> РОЛЬ АККРЕДИТАЦИОННО-СИМУЛЯЦИОННОГО ЦЕНТРА В СИМУЛЯЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	70

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

<i>Харжевская Анна Альбертовна, Торопова Алла Владимировна</i> НАВСТРЕЧУ ПОКОЛЕНИЯМ «ДРУГИХ» ИЛИ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СВЕТЕ МУЗЫКАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ.....	82
<i>Ван Яньсун, У Жунхэ, Чжоу Жуйхэн</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ И ВУЗОВ КИТАЯ	95
<i>Байханов Исмаил Баутдинович</i> КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ГРАНИЦЫ ПРИМЕНИМОСТИ.....	106
<i>Рагулина Марина Владимировна, Ткач Елена Николаевна</i> ТРУДНОСТИ ЖИЗНИ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	126



Гарнышева Татьяна Владимировна, Хакимова Гульнара Ахметхабибовна, Галиев Ленар Мирзанурович, Харитонова Эльвира Равилевна
ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК НА ОСНОВЕ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 140

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Кузнецова Елена Олеговна, Хуан Ижу
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРТЕПИАННОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ
РЕСПУБЛИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ..... 150

Мельникова Екатерина Павловна
ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «КОМПОЗИЦИЯ И ПОСТАНОВКА ТАНЦА» ДЛЯ
СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ 162

Игнатова Ирина Борисовна, Игнатов Михаил Александрович, Меньшикова Ксения Сергеевна
МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ЭКСПОРТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ПОДГОТОВКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН 173

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Максимова Юлия Олеговна, Буслаева Тамара Хабировна, Павлова Юлия Игоревна
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ... 193

Крамаренко Алла Николаевна
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕРОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....208

Пестушко Наталья Анатольевна, Ткач Елена Николаевна
СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ АССЕРТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА224

Уколова Любовь Ивановна, Лушина Анастасия Андреевна
МОТИВАЦИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ240



CONTENTS LIST

MODERN DIDACTIC

<i>Dmitry Anatolyevich Sevostyanov, Leonid Georgievich Medvedev</i> ARTISTIC IMAGE IN PAINTING AND GRAPHICS: STRUCTURAL ANALYSIS...11	
<i>Irina Viktorovna Chelysheva, Yulia Andreevna Sapozhnikova</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE ROLE OF FAMILY AND FAMILY EDUCATION IN DOMESTIC FICTION CINEMATOGRAPHY..... 24	24
<i>Aleksey Alexandrovich Antonov, Marina Alexandrovna Antonova, Igor Andreevich Belokon, Valery Olegovich Malashenko</i> THE ROLE OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN IMPROVING THE EFFICIENCY OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION.....36	36
<i>Olga Markovna Chorosova, Alena Vladimirovna Stepanova</i> THE MODEL FOR FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS 51	51
<i>Sergey Sergeevich Zelinsky</i> INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MEDICAL UNIVERSITY: PREREQUISITES FOR CREATION AND CURRENT STATE..... 71	71

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

<i>Anna Albertovna Kharzhevskaiia, Alla Vladimirovna Toropova</i> TOWARD GENERATIONS OF "OTHERS" OR THE PROBLEM OF MUSIC TEACHER'S PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE LIGHT OF MUSIC- PSYCHOLOGICAL ANTHROPOLOGY83	83
<i>Wang Yansong, Wu Ronghe, Zhou Ruiheng</i> ETHNOCULTURAL APPROACH IN MUSICAL EDUCATION OF PEDAGOGICAL STUDENTS COLLEGES AND UNIVERSITIES OF CHINA95	95
<i>Ismail Bautdinovich Baykhanov</i> CONCEPT OF FORMATION OF TEACHER'S ELECTORAL CULTURE: STRUCTURE, CONTENT, LIMITS OF APPLICABILITY..... 106	106
<i>Marina Vladimirovna Ragulina, Elena Nikolaevna Tkach</i> DIFFICULTIES OF LIFE AND THE PROBLEM OF SOCIAL SELF-ISOLATION OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES..... 127	127



*Tatiana Vladimirovna Garnysheva, Gulnara Akhmethabibovna Khakimova,
Lenar Mirzanurovich Galiev, Elvira Ravilevna Haritonova*
PREPARATION OF EDUCATORS AND PRIMARY CLASS TEACHERS FOR
THE USE OF INNOVATIVE TECHNIQUES BASED ON DESIGN IN THE
PROCESS OF PRACTICAL ACTIVITY 141

NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Elena Olegovna Kuznetsova, Huang Yiru
PROFESSIONAL ORIENTATION OF PIANO TRAINING OF STUDENTS
FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA AT PEDAGOGICAL
UNIVERSITY: METHODOLOGICAL PROBLEMS 151

Ekaterina Pavlovna Melnikova
PROBLEMS AND WAYS TO IMPROVE THE TEACHING OF THE
DISCIPLINE "COMPOSITION AND STAGING OF DANCE" FOR
CHOREOGRAPHY STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF CULTURE AND ARTS 163

*Irina Borisovna Ignatova, Mikhail Aleksandrovich Ignatov,
Kseniya Sergeevna Menshikova*
INTERNATIONAL ACTIVITY: MODEL OF DEVELOPMENT OF EXPORT
POTENTIAL OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR TRAINING NATIONAL
PERSONNEL FOR FOREIGN COUNTRIES 174

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

*Yulia Olegovna Maksimova, Tamila Khabirovna Buslaeva,
Yulia Igorevna Pavlova*
INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING
PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF
PEDAGOGICAL SPECIALTIES AND TRAINING PROFILES 194

Alla Nikolaevna Kramarenko
FORMATION OF ENVIRONMENTAL VALUES OF FUTURE PRIMARY
SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF THE ALL-RUSSIAN
EDUCATIONAL SPACE 208

Natalya Anatolevna Pestushko, Elena Nikolaevna Tkach
CONTENT AND ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS'
ASSERTIVITY MEDICAL UNIVERSITY 225

Lyubov Ivanovna Ukolova, Anastasia Andreevna Lushina
MOTIVATION AND EFFECTIVENESS OF TEACHING MUSIK FOREIGNERS
STUDENTS FROM CHINA IN RUSSIAN UNIVERSITIES 240



СЕВОСТЬЯНОВ ДМИТРИЙ
АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор философских наук, доцент
кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный медицинский
университет»
e-mail: dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru

DMITRY ANATOLYEVIICH
SEVOSTYANOV

Doctor of Philosophy, Associate
Professor, Department of Pedagogy
and Psychology,
Novosibirsk State Medical University
e-mail:
dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru

МЕДВЕДЕВ ЛЕОНИД
ГЕОРГИЕВИЧ

академик Российской академии
образования, доктор педагогических
наук, профессор кафедры
академической живописи и рисунка
факультета искусств,
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
e-mail: paint@omgpu.ru

LEONID GEORGIEVICH
MEDVEDEV

Academician of the Russian Academy
of Education, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor of the
Department of Academic Painting and
Drawing, Faculty of Arts,
Omsk State Pedagogical University
e-mail: paint@omgpu.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ЖИВОПИСИ
И ГРАФИКЕ: СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

В статье анализируется структура художественного образа. Построение художественного образа рассматривается на основе иерархической структуры изобразительной деятельности. В данной иерархии во многих случаях возникают системные инверсии, при которых низший уровень становится главенствующим. В результате формируются конкретные формы художественного образа. Данный материал предназначен для того, чтобы быть основой образовательного контента в художественном образовании.

Ключевые слова: художественный образ, изобразительная деятельность, структура человеческой активности, иерархия, инверсия, художественное образование.

ARTISTIC IMAGE IN PAINTING AND GRAPHICS:
STRUCTURAL ANALYSIS

The article analyzes the structure of the artistic image. The construction of an artistic image is considered on the basis of the hierarchical structure of painting activity. In this hierarchy, in many cases, systemic inversions occur, in which the lowest level becomes dominant. As a result, specific forms of artistic image are formed. This material is intended to be the basis of educational content in art education.



Keywords: artistic image, painting activity, structure of human activity, hierarchy, inversion, art education.

Введение

Художественное образование в обязательном порядке включает в себя овладение соответствующим понятийным аппаратом. Однако проблема заключается в том, что содержательное наполнение некоторые понятий, широко используемых в искусствоведческой и педагогической практике, фактически подлежит постоянному пересмотру. Научные дисциплины, в рамках которых рассматриваются такие понятия, не стоят на месте. С одной стороны, знания каждой дисциплины со временем неизбежно расширяются и углубляются, а с другой стороны, меняется и сама культурная реальность, которую отображают эти понятия; меняются и актуальные взгляды на различные ее аспекты. Именно такая ситуация сложилась в отношении важнейшего понятия, равно значимого и в искусствоведении, и в художественной педагогике. Речь идет о художественном образе.

Как известно, образ (любой, не только художественный) всегда конкретен, в то время как понятия о некоторых предметах, явлениях, процессах – абстрактны. Если перед нами образ, например, дерева, то это дерево определенной породы, с определенным количеством ветвей и определенной же высоты. Однако за словом, которым обозначается понятие – «дерево», скрываются все деревья мира – от русской березы до тропической пальмы. Особенность художественного образа как раз и заключается в том, что он проявляет способность выражать общее через частное, раскрывая тем самым типическое [5, с. 106-107]. «Художественный образ произведения и всего авторского творчества единичен, будучи моделью авторской индивидуальности – отмечает А. А. Щербакова. – Он особенен, отражая портрет современника, отмечен чертами всеобщности, долговременности, если не вечности, включая глубинные характеристики бытия. В конечном счете, художественный



образ оказывается главным средством общения автора с миром, «рефреном» всей системы художественного общения» [10, с. 82].

Однако особенности художественного образа таковы, что степень его конкретности сильно варьирует от одного произведения к другому (и сильно различается в пределах типичной манеры, присущей разным авторам таких произведений). С другой стороны, художественный образ несет в себе не только изобразительную, но и выразительную функцию; он являет собой не только свидетельство о существовании какого-либо изображенного объекта, но и призван пробуждать определенную эмоциональную реакцию у реципиента (у зрителя, если речь идет о пространственных искусствах, таких, как живопись или графика). Данное свойство образа, с одной стороны, привлекает внимание зрителя, побуждая его снова и снова созерцать данное произведение, чтобы повторно испытать пережитую прежде эмоциональную реакцию [1, с. 107]. С другой же стороны, оно позволяет менять отношение к изображенному, формировать и модифицировать его.

Причины эмоционального воздействия, которое вызывает произведение искусства, анализировались многими авторами. Как отмечает А. А. Керженова, главная цель художественной реальности – не отразить видимое, а запечатлеть свою эмоцию и вызвать ответную [4, с. 111]. Среди причин такого эмоционального воздействия называют качество самого произведения, цельность процесса восприятия произведения искусства, а также индивидуальность воспринимающей личности [9, с. 86] (как будет показано далее, этими моментами эмоциональный эффект от произведения искусства отнюдь не исчерпывается). Забегая вперед, можно сказать, что источники такой эмоциональной реакции представляют собой сложный комплекс воздействий, проанализировать который должным образом можно только и исключительно в рамках системного подхода.

Разумеется, художественный образ – явление весьма сложное, и в формате одной журнальной статьи невозможно достаточно полно раскрыть все его стороны. Кроме сложности самого предмета, имеет значение и то, что ныне бытующие когнитивные подходы к нему



самому и к его интерпретации носят чрезвычайно сложный и многоплановый характер.

Материалы и методы

Итак, как уже говорилось выше, исследование художественного образа должно опираться на современные представления о системном подходе. Художественный образ может и должен рассматриваться как иерархическая система. Строго говоря, в структуре художественного образа может быть выделен целый ряд сопряженных иерархий, и здесь будет рассматриваться только одна из них, в которой неизбежно проявляются определенные законы общесистемного функционирования. В частности, такая система обладает способностью к формированию инверсивных отношений (системных инверсий) [7].

Системная инверсия представляет собой форму системных отношений, при которой некоторый низший, подчиненный элемент приобретает в системе главенствующее значение, формально оставаясь при этом на своей прежней, невысокой иерархической позиции. Такая форма отношений может сложиться вследствие того, что в сложной иерархии действует одновременно несколько организационных принципов, каждый из которых в отдельности определяет положение иерархического элемента в данной системе. В простейшем случае элементы образуют иерархию, с одной стороны, потому, что они в чем-то качественно отличаются друг от друга, а с другой стороны, потому, что различаются и в количественном отношении. Пока в системе все эти организационные принципы действуют согласованно, в ней поддерживаются первоначальные (базовые) отношения, или отношения ордера. Но если один организационный принцип начинает противоречить другому (или нескольким другим), то в системе возникает инверсия.

Системная инверсия создает в системе напряжение, вследствие которого эта система может даже разрушиться. Именно это при известных обстоятельствах может произойти и с художественным образом. С другой стороны, если системные



инверсии существуют в данной системе достаточно продолжительное время, то система приспосабливается к их наличию и без них уже не может существовать; чтобы ликвидировать системные инверсии, которые, так сказать, срослись с этой системой, придется также эту систему разрушить (или, по крайней мере, подвергнуть серьезному преобразованию). Наличие напряжения (видимого противоречия) в структуре художественного образа на практике является едва ли не обязательным; художественный образ, начисто лишенный внутренних противоречий (и системных инверсий), бывает, как правило, невыносимо скучен.

Если рассматривать художественный образ в качестве иерархической системы, то не стоит пытаться анализировать художественный образ «вообще». В структуре такого образа могут быть выявлены разные соподчиненные элементы в зависимости от вида искусства, который в данном случае рассматривается; различными могут оказаться и организационные принципы, определяющие порядок взаиморасположения элементов в такой иерархии. В связи с этим целесообразно обособленное рассмотрение художественного образа в отдельных видах искусств, в частности, в живописи и графике. Хотя живопись и графика, конечно, обладают разными средствами воздействия на зрителя и подразумевают использование различного технического инструментария, в формировании художественного образа у них больше сходства, нежели различий, поэтому в данной статье они и рассматриваются в этом отношении совместно (что, кстати сказать, в наибольшей степени соответствует потребностям художественного образования, где впоследствии и предстоит оперировать полученными результатами).

Художественный образ включает в себя множество сопряженных иерархий. Иерархическая система, которая в данном случае будет рассматриваться, охватывает уровни человеческой активности, которые задействованы в изобразительном процессе и, соответственно, в создании художественного образа. Данная иерархия была открыта и подробно описана выдающимся отечественным нейрофизиологом Н. А. Бернштейном [2]. Вся



человеческая активность была подразделена этим автором на ряд иерархически соподчиненных уровней, каждый из которых охватывает двигательные акты сопоставимой степени сложности. Для нас эта система интересна, прежде всего, тем, что изобразительная деятельность, реализующая в живописи и графике художественный образ, включает в себя проявления всех этих уровней человеческой активности без исключения. Реализация художественного образа является непосредственным результатом их работы, а следовательно, данная система может служить основой для познания иерархической природы самого этого образа.

Всего Н. А. Бернштейн выделял пять таких уровней (не считая подуровней, которые он выделял в составе этих уровней; о них, краткости ради, мы говорить не будем). Уровни эти данный автор обозначал латинскими буквами (кроме того, каждый уровень имел еще анатомическое и функциональное название, поскольку реализуется каждый такой уровень функциональной активностью определенных нервных структур; чтобы не перегружать текст специальной терминологией, ограничимся буквенными обозначениями). Низшим в этой иерархии является уровень А, который обеспечивает тонус тела и отдельных его сегментов; в изобразительной деятельности его собственное действие проявляется, например, в нажиме, а также в случайных отклонениях проведенных линий. Следующий уровень В обеспечивает согласованное сокращение мышечных групп; в изображении это проявляется как в живописи, так и в графике, в выразительных свойствах протяженных изобразительных элементов, то есть линий, контуров, мазков. Следует отметить, что эти первые два уровня проявляют свое действие без зрительного контроля и независимо от него; выразительные свойства линейных изобразительных элементов в содержательном отношении реализуются, следовательно, помимо осознанной деятельности (в отношении анализируемого предмета это особенно важно).

Далее следует уровень С, который осуществляет перемещения тела в пространстве; он реализует все виды локомоций (ходьба, бег и т. д.), а также подражательные действия. Данный уровень в



изобразительной деятельности несет ответственность за сходство изображаемого и изображенного, а также за композиционное решение (размещение объектов в условном пространстве изобразительной поверхности); оба эти момента имеют ключевое значение при создании художественного образа [8, с. 95].

Следующий уровень – D, осуществляет деятельность с орудиями труда, что в изобразительной деятельности, конечно, также востребовано; кроме того, при создании изображений данный уровень обеспечивает схематизацию изображений, а также создание изображений определенного топологического класса (например «человек», или «лошадь», или «собака»).

Наконец, высший уровень человеческой активности E оперирует символами. Символ представляет собой некоторый объект (образ объекта), наделенный определенным дополнительным смыслом. Таким образом, символ представляет собой означающее при некотором означаемом. Данный уровень во всех без исключения случаях действует в изобразительной деятельности, поскольку и само изображение (как самостоятельная сущность) неизбежно представляет собой означаемое по отношению к реальному или вымышленному изображенному объекту.

Итак, реализация художественного образа в живописи и графике обретает реальную основу, во-первых, в иерархической системе человеческой активности, которая обеспечивает этому образу замысел и материальное воплощение, и во-вторых, в способности сложных иерархических систем к формированию инверсивных отношений. Иерархическая система человеческой моторики не составляет здесь исключения; в ней также могут развиваться системные инверсии, и именно благодаря этому обстоятельству художественный образ способен приобретать свои реальные свойства. Забегая вперед, можно отметить, что именно в формировании художественных образов подобного рода инверсии и приобретают наиболее наглядную, чувственно постижимую форму. Метод анализа инверсивных отношений позволяет выявлять важнейшие стороны формирования художественного образа.



Результаты

Как уже было отмечено ранее, предназначение художественного образа (в частности, в живописи и графике) состоит в том, чтобы, так или иначе, вызвать у зрителя эмоциональную реакцию – на некоторый отображенный объект, а также и на само изображение как таковое. Данная эмоциональная реакция может иметь несколько различных источников. Раскрыть суть этих источников помогает приведенная выше иерархическая система активности человека (в том числе, конечно, и рисующего субъекта), а также возможные инверсивные отношения в ней, которые могут получить развитие в творческой деятельности.

Итак, начнем с проявления активности вышеописанного уровня Е. Источником эмоциональной реакции могут быть представленные в изображении символы. Здесь возможны разные варианты. Символ может быть означающим по отношению к некоторому эмоционально значимому означаемому. Возможен вариант, что означающее, к которому имелась отсылка в данном изображении, за давностью лет утрачено; осталось только означающее, смысл которого ныне приходится домысливать самостоятельно (что также порождает определенную эмоциональную реакцию – в конце концов, благоговение перед тьмой веков тоже составляет эстетическую эмоцию). Отсылка к означающему может носить изначально условный характер, когда подразумевается, что означаемое есть, но зрителю оно недоступно (когда, например, художник изображает на картине некий древний идол, значение которого неведомо ему самому, либо же значение есть и художнику оно известно, но эрудиция зрителя так далеко не простирается) (таковы, например, многие работы отечественного художника Александра Кульпина (р. 1961)). Эмоциональная реакция зрителя воспоследует и в этом случае, просто эта эмоция будет носить безадресный характер. Возможно, наконец, что означаемое к данному означаемому зритель должен подбирать сам, из ресурсов собственной апперцепции; во многих случаях именно таково концептуальное искусство [3].



Необходимо отметить, что эмоциональное воздействие символов в изображении неизбежно носит опосредованный характер; оно рождается из столкновения двух ситуаций, одна из которых показана на картине, а в другой пребывает зритель. Вследствие этого одна и та же картина у двух зрителей, пребывающих в разных культурных ситуациях, может подчас вызвать диаметрально противоположные эмоциональные реакции.

Однако каково бы ни было влияние символов в изображении, именно этим эмоциональное воздействие произведения изобразительного искусства отнюдь не исчерпывается. В дело здесь вступают и другие уровни активности рисующего субъекта.

Уровень D, как уже говорилось ранее, оперирует определенными топологическими классами изображений, а также обеспечивает схематизацию образа. Схематизация его (большая или меньшая), в свою очередь, приводит к тому, что образ порой приобретает все менее конкретные черты и обретает функцию обобщения, что противостоит конкретности. Такое обобщение позволяет удалить из изображения те сведения, которые отвлекают зрителя от главного смысла изображенного; в этом случае функция означающего, проявляющаяся в действии уровня E, становится более явной и однозначной. Помимо этого, уровень D позволяет технически воспроизводить в узнаваемой форме знаки (которые, как и символы, несут функцию означающего, но, в отличие от символов, никаким собственным бытием за пределами этой функции не обладают; функция означающего при этом все равно остается за уровнем E). Точно так же, например, при письме узнаваемое начертание определенных букв создает уровень D, но реальный смысл написанного остается в ведении уровня E. Таким образом, значительная роль уровня D приводит к тому, что уровень E в более свободной форме проявляет свое действие и реализует эмоциональную реакцию за счет воспроизведения символов; происходит это, однако, в ущерб непосредственной изобразительности. Такая ситуация будет наблюдаться в том случае, когда в результате системной инверсии уровень D приобретет в



изображении существенно большее значение, чем, например, при создании произведения в традициях академизма.

Уровень С, который обеспечивает сходство и композицию, действует здесь двояко. В отношении композиционного решения, которое может быть наполнено особым смыслом, этот уровень действует как технический исполнитель при уровне Е. Так, например, считается, что в нашей культуре будущее на изображении располагается справа, прошлое же слева [6] (мы и пишем слева направо), и этим определяется символическое значение левой и правой стороны изображения. Обеспечение же сходства изображенного с изображаемым (если этот фактор становится доминирующим) приводит к тому, что полученный на изображении художественный образ приближается к степени фотографического сходства с изображаемым. В этом случае в основе эмоциональной реакции на него будет уже не особое (символическое) значение образа или его элементов, а именно это весьма впечатляющее сходство. Здесь эмоциональный эффект, среди прочего, достигается очевидной для зрителя трудностью достижения такого результата. Именно такого эффекта добиваются гиперреалисты, или фотореалисты (например, это Игаль Озери (р. 1958), а среди наших соотечественников в такой манере работает Дмитрий Цукан (р. 1966)). Таким образом, системная инверсия, выводящая на первый план в структуре активности рисующего субъекта уровень С, приводит к таким свойствам художественного образа, при которых наличие символов в его структуре отходит на задний план; символический уровень лишь поставяет материал для реализации визуального сходства изображенного с изображаемым, призванного поражать воображение зрителя своей физической достоверностью.

Если же в результате подобной инверсии на первый план выходят проявления низших моторных уровней (главным образом уровня В), то на первом плане оказывается выразительность изображения, а не его изобразительное сходство, как в предыдущем случае. Это может сочетаться с достаточно сильными позициями уровня D; тогда выразительность контуров изображения сочетается с его схематизацией. Классический пример тому составляет, скажем,



творчество Эрнста Кирхнера (1880-1938) и других экспрессионистов. С другой стороны, антагонистом уровня В в этом отношении выступает уровень С; если его преобладающая функция само по себе вызывает инверсию, то свободы для проявлений собственных свойств протяженных изобразительных элементов уже не останется. Поскольку при чистом преобладании уровня С все движения при создании изображения (и при построении художественного образа) совершаются под неусыпным зрительным контролем, то самостоятельность уровня В тем самым подавляется. Значение же символической составляющей в полученном художественном образе зависит от того, насколько глубока развившаяся в данном случае системная инверсия. Как уже говорилось ранее, символический уровень Е неизбежно принимает участие в создании изображения, но вполне возможно, что в наиболее ярко выраженных случаях подобной инверсии это его участие может стать (и становится) фактически лишь формальным.

Выразительные свойства протяженных элементов изображения (линий, контуров, мазков) способны само вызывать эмоциональную реакцию зрителя. Но эта эмоциональная реакция коренным образом отличается от тех эмоций, которые вызываются действием символов в структуре художественного образа. Если воздействие символа носит осознанный характер, реализуется через фабулу изображения и может быть в целом адекватно воспроизведено в словесной форме (и в то же время, как же говорилось, возникает опосредованно), то эмоции, вызванные выразительными свойствами изображения, развиваются помимо сознания зрителя и не подлежат никакой вербализации. Они реализуются непосредственно; и если источник их возникновения понятен и осознается, то само их содержательное наполнение является зрителю непосредственно как феномен, а не в качестве результата каких-либо мыслительных операций.

Что же касается низшего в иерархии моторного уровня А, то и он может в результате системной инверсии приобрести главенствующее значение в некоторых проявлениях активности человека. Но данное явление, по-видимому, в целом уже выходит за



пределы собственно изобразительной деятельности, поскольку содержательное наполнение этого самого примитивного уровня человеческой активности отличается крайней скудостью.

Заключение

Итак, один из аспектов реализации художественного образа раскрывается, с одной стороны, в ходе анализа участия отдельных уровней человеческой активности в изобразительной деятельности художника, а с другой стороны, при исследовании развивающихся в данной иерархии системных инверсий (или отсутствия таковых).

Будучи представлен обучающимся, данный материал исполняет двоякую роль. С одной стороны, он дает им возможность более полного и всестороннего понимания природы художественного образа, что в контексте художественного образования представляется необходимым. Во-вторых, он прививает студентам навык системного мышления, в частности, раскрывает им возможности анализа инверсивных отношений в иерархических системах, что особенно важно, поскольку системные инверсии встречаются во многих иерархических системах, и адекватно оценить статус данной системы, игнорируя данное явление, невозможно. Данный познавательный прием пригодится студентам еще не раз, особенно при проведении учебно-исследовательской работы. Он позволяет повысить культуру мышления обучающихся и облегчит им анализ при изучении аналогичных (и не аналогичных) иерархических систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмосов Л. И. Создание художественного образа // Kant. 2014. № 1 (10). С. 105-109.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990. 494 с.
3. Дядык Н. Г. Концептуальное искусство как способ философствования: живопись вместо философии // Социум и власть. 2020. № 1 (81). С. 104-115.
4. Керженова А. А. Принцип «избыточности» в структуре художественного образа // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 77. С. 110-113.
5. Обухов Г. Г. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. Москва: Советский художник, 1961. 192 с.
6. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2001. 416 с.



7. Севостьянов Д. А. Противоречие и инверсия. Новосибирск: Золотой колос, 2015. 245 с.
8. Столярова Е. Г. Реалистическое и условное пространство живописи в контексте художественного образа / Е. Г. Столярова, А. Е. Березин, О. А. Жерноклёва // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2022. № 84. С. 93-99.
9. Ушанёва Ю. С. Развитие способности эмоционального восприятия художественного образа картины в процессе обучения изобразительному искусству // Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 2. С. 82-90.
10. Щербакова А. А. Произведение искусства в системе общения // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 47. С. 79-84.

REFERENCES

1. Almosov L. I. Sozdanie hudozhestvennogo obraza // Kant. 2014. # 1 (10). S. 105-109.
2. Bernshtejn N. A. Fiziologija dvizhenij i aktivnost'. M.: Nauka, 1990. 494 p.
3. Djadyk N. G. Konceptual'noe iskusstvo kak sposob filosofstvovanija: zhivopis' vmesto filosofii // Socium i vlast'. 2020. # 1 (81). P. 104-115.
4. Kerzhenova A. A. Princip «izbytochnosti» v strukture hudozhestvennogo obraza // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2008. # 77. P. 110-113.
5. Obuhov G. G. Kratkij slovar' terminov izobrazitel'nogo iskusstva. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1961. 192 p.
6. Romanova E. S. Graficheskie metody v prakticheskoj psihologii. SPb.: Rech', 2001. 416 p.
7. Sevost'janov D. A. Protivorechie i inversija. Novosibirsk: Zolotoj kolos, 2015. 245 p.
8. Stoljarova E. G. Realisticheskoe i uslovnnoe prostranstvo zhivopisi v kontekste hudozhestvennogo obraza / E. G. Stoljarova, A. E. Berezin, O. A. Zhernokljova // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2022. # 84. P. 93-99.
9. Ushanjova Ju. S. Razvitie sposobnosti jemocional'nogo vosprijatija hudozhestvennogo obraza kartiny v processe obuchenija izobrazitel'nomu iskusstvu // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009. # 2. P. 82-90.
10. Shherbakova A. A. Proizvedenie iskusstva v sisteme obshhenija // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2007. # 47. P. 79-84.



**ЧЕЛЫШЕВА ИРИНА
ВИКТОРИНОВНА**

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой психолого-
педагогического образования и
медиакоммуникации,
ФГБОУ ВО «Ростовский
государственный экономический
университет»

e-mail: ivchelysheva@yandex.ru

**САПОЖНИКОВА ЮЛИЯ
АНДРЕЕВНА**

лаборант-исследователь,
ФГБОУ ВО «Ростовский
государственный экономический
университет»

**IRINA VIKTOROVNA
CHELYSHEVA**

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of the
Department of Psychological and
Pedagogical Education and Media
Communications,
Rostov State Economic University

e-mail: ivchelysheva@yandex.ru

**YULIA ANDREEVNA
SAPOZHNIKOVA**

Laboratory Assistant and Researcher,
Rostov State Economic University

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РОЛИ СЕМЬИ И
СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ
ХУДОЖЕСТВЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ**

В данной статье рассматриваются основные педагогические и психологические концепции и подходы, которые выступают фундаментом для изучения роли семьи и семейного воспитания в отечественном художественном кинематографе. Авторами представлен обзор педагогических и психологических исследований последних лет, выделены возможности игрового кинематографа в реализации психолого-педагогической деятельности, которые активно используются в практике кино- и медиаобразования для решения кризисных явлений в семье, разрешения детско-родительских конфликтов, формирования конструктивных моделей внутрисемейного взаимодействия, воспитания ценностного отношения к семье и семейному воспитанию.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, семейные ценности игровой кинематограф, педагогика, психология, медиаобразование.

**Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ, проект № 24-28-00032) в Ростовском государственном экономическом университете. Тема проекта: «Образ семьи и семейного воспитания в произведениях отечественного художественного кинематографа и перспективы медиаобразования (1920-2020)». Руководитель проекта – канд. пед. наук, доцент И. В. Чельшева*



PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE ROLE OF FAMILY AND FAMILY EDUCATION IN DOMESTIC FICTION CINEMATOGRAPHY

This article discusses the main pedagogical and psychological concepts and approaches that serve as the foundation for studying the role of the role of family and family education in domestic feature cinema. The authors provide an overview of pedagogical and psychological research in recent years, highlight the possibilities of feature cinema in the implementation of psychological and pedagogical activities, which are actively used in the practice of film and media education to solve crises in the family, resolve child-parent conflicts, form constructive models of intra-family interaction, education value attitude towards family and family education.

Keywords: family, family education, family values, feature films, pedagogy, psychology, media education.

**The research was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF, project No. 24-28-00032) at the Rostov State University of Economics. Project topic: "The image of family and family education in the works of domestic artistic cinema and the prospects for media education (1920-2020)" Project manager – Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor I. V. Chelysheva*

Введение

Проблематика сохранения и укрепления семьи и актуализация задач семейного воспитания выступает неизменно актуальной проблемой. Пожалуй, очень сложно найти сегодня сферу культуры, искусства, творчества, где бы ни была отражена семейная проблематика. Неповторимая атмосфера семьи с первых дней рождения ребенка дарит ему целый мир, отражаясь в народных традициях и обычаях, выражаясь в родном языке и культуре.

Тематика семьи нашла свое широкое распространение и в произведениях художественного кино. Разнообразные образы семьи, представленные на экране, позиционируют аудитории определенные ценности и взгляды, характерные для семейного уклада на разных этапах развития общества. Особый интерес представляют для нас отечественные игровые фильмы по данной теме, так как именно в них отражается неповторимый колорит национальных особенностей и семейных ценностей русского народа.



В данном исследовании предпримем попытку рассмотреть отражение педагогических и психологических подходов к теме семьи и семейного воспитания средствами игрового отечественного кинематографа (1920-2020).

Краткий обзор исследований (литературы)

Проблематика семьи и семейного воспитания в отечественной научной мысли выступала предметом изысканий многих русских мыслителей – И. А. Ильина, К. Н. Вентцеля, Л. Н. Толстого, П. Ф. Лесгафта, К. Д. Ушинского и др.

В советский период и первые годы постсоветского периода семейной проблематике были посвящены педагогические труды Ю. К. Бабанского, А. В. Петровского, И. П. Пидкасистого, В. А. Сухомлинского и др. Важное значение для нашего исследования имеют психологические подходы к проблематике семьи и семейного воспитания, представленные в работах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Е. А. Соловьевой, Д. И. Фельдштейна и др.

Особое значение для исследования отражения семейной проблематики в игровом отечественном кино в медиапедагогическом и медиапсихологическом контекстах имеют работы Н. А. Автаевой, О. Н. Савиновой [1], А. Э. Ахмедзяновой [2], О. А. Баранова, С. Н. Пензина [3], Е. В. Желниной, Л. Н. Галиуловой [4], Е. И. Захаровой, О. А. Карабановой [5], А. В. Федорова [13], И. В. Чельшевой [14], И. В. Чельшевой и Г. В. Михалеевой [15] и др.

Методы (методики)

В исследовании использованы методы анализа и синтеза научной литературы по теме исследования разных лет, обобщение и классификация, абстрагирование и конкретизация.

В качестве основного методического подхода к исследуемой проблеме выступает герменевтический анализ аудиовизуального медиатекста (на примере художественных фильмов).

Результаты и их обсуждение

Генезис научной мысли свидетельствует о междисциплинарном характере исследований на тему семьи и семейного воспитания. Рассматривая семью как нравственный ориентир общественного



развития, важную социальную ценность, которая выступает основой благополучия общества, отечественные мыслители неизменно уделяли важное внимание данным проблемам в своих трудах. Так, например, И. А. Ильин подчеркивал, что именно «семья есть первый, естественный и в то же время священный союз, в который человек вступает в силу необходимости. Он призван строить этот союз на любви, на вере и на свободе, научиться в нем первым совестным движениям сердца и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения – родине и государству» [6, 85-86].

Важную роль в формировании основных подходов к семейной проблематике в отечественной научной мысли внесли воззрения П. Ф. Лесгафта о главенствующей роли семьи в деле воспитания и развития ребенка. Он подчеркивал, что в процессе семейного воспитания необходимо создание необходимых условий для личностного развития, где именно «родители обязаны содействовать развитию человека. Обязанность эта истекает из их прошедшего, они в свое время пользовались тем же, поэтому отдают только свой нравственный долг своему потомству. Чем более человек образован, чем более владеет собой, тем с большей любовью он будет относиться к ребенку, идеализируя в нем человека. С образом человека непременно связано признание его личности и его неприкосновенности, но к этому человек приучается опять же только в молодости; как к нему относились, и какое отношение он видел к другим, так и он будет относиться к окружающим» [7].

Неоценимый вклад в осмысление семейного воспитания как первой школы ребенка в деле формирования нравственности и гражданственности оказал К. Д. Ушинский. Он считал, что становление настоящего человека берет исток в духовных традициях семейного воспитания, а семья играет ключевую роль в познании и творческом освоении мира подрастающим поколением. К. Д. Ушинский подчеркивал, что традиции воспитания, заложенные в семье, остаются в памяти человека всю его жизнь. «Трудно выразить в словах ... то особенно светлое нечто, что рождается в душе нашей, когда мы вспоминаем теплоту родимого семейного



гнезда. До глубокой старости остаются в нас какие-то задушевные связи с той семьей, из которой мы вышли» [12, 471].

В гуманистической концепции воспитания В. А. Сухомлинского семье уделялась ключевая роль, которая выступала основным фактором социального и нравственного становления ребенка, формирования его ценностей и жизненных приоритетов. В. А. Сухомлинский считал, что именно семья закладывает те основы, которые смогут потом быть ориентирами во взрослой жизни будущего гражданина. «Ребенок – зеркало семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца. Задача школы и родителей – дать каждому ребенку счастье. Счастье многогранно. Оно и в том, чтобы человек раскрыл свои способности, полюбил труд и стал в нем творцом, и в том, чтобы наслаждаться красотой окружающего мира и создавать красоту для других, и в том, чтобы любить другого человека, быть любимым, растить детей настоящими людьми» [11, 9].

В работах В. А. Слостёнина семья представляется как специфическая педагогическая система: «Жизнь семьи характеризуется многосторонними отношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Каждый этап в развитии семьи связан с утратой одних и возникновением других функций, с изменением масштабов и характера социальной деятельности ее членов. Семья выполняет важные общественно значимые функции по отношению к обществу и по отношению к человеку» [10]. Воспитательная функция выступает одной из ключевых функций семьи и включает в себя передачу «знаний, умений, навыков, норм, ценностей, духовное воспроизводство» [10].

Краткий ретроспективный анализ научной литературы свидетельствует о том что, несмотря на приоритеты, которые выделялись в отечественных исследованиях на тему семьи и семейного воспитания на разных этапах, религиозная основа воспитания, идеи коллективизма и главенства общественного над личным, задачи воспитания всесторонне развитой личности и т.д., главные ориентиры семьи, главенствующие в отечественной



традиции, остаются неизменными. Доброта, взаимное доверие, нравственные опоры, духовное единство, традиции – все эти ценности выступают непреходящими и неизменно важными для семьи на все времена.

Воспитательные возможности кинематографического искусства в контексте перспектив и возможностей медиаобразования известны достаточно давно. Если рассматривать научные работы последних лет, наиболее близкие нашему исследованию, то можно назвать труды А. В. Федорова, посвященные медиакритическому анализу отечественных художественных фильмов [13], исследования Н. О. Автаевой и О. Н. Савиновой, которые рассматривают семейные ценности в современном медиаобразовании [1]. Работы К. В. Желниной и Л. Н. Галиуловой [4] представляют контент-анализ репрезентации семейных моделей в кинофильмах советского и постсоветского периодов, И. В. Челышева рассматривает вопросы семейного медиаобразования в контексте перспектив просвещения родителей [14]. В исследовании И. В. Челышевой и Г. В. Михалевой [14] представлены образы семьи и семейного воспитания в российском кинематографе с точки зрения перспектив кино- и медиаобразования и т.д.

В процессе анализа научных работ можно констатировать перспективность использования игрового кино материала в медиаобразовательном процессе. Подходы, связанные с включением медиаобразовательных компонентов (на материале игровых фильмов) в систему воспитания и образования, становятся в современном информационном мире все более важным фактором воспитательной работы с детьми и молодежью, который способствует формированию ценностного отношения к семье, воспитанию уважения к семейным традициям.

Возможности игрового кинематографа активно используются не только в педагогическом процессе, но и находят свое отражение в психологическом сопровождении подрастающего поколения для решения проблем современных семей, разрешения нелегких вопросов семейного воспитания. Это обусловлено тем, что «кино, с одной стороны, отражает процессы, происходящие в обществе,



через призму личности художника. С другой стороны – зритель, который воспринимает фильм, находит в нем свои темы и насыщает его своими смыслами. И здесь фокус анализа переносится на проблему идентичности и проблему влияния искусства на внутренний мир человека, его представления о себе» [9].

Реабилитационные и терапевтические воздействия произведений кинематографа на личность обусловили интерес психологов к использованию кинотерапевтической работы и кинотренингов в решении целого ряда психологических проблем, где активно используются многие формы, методы и приемы медиаобразования. В качестве примеров можно привести анализ характеров героев фильма, моделирование наиболее вероятного продолжения событий, обсуждение ключевых фрагментов, идентификация с героями методом игры-драматизации и др. К примеру, Е. И. Захарова и О. А. Карабанова, рассматривая кинотерапию как важный фактор анализа ценностей и жизненных смыслов личности, поиска ресурсов для ее развития, предлагают использование индивидуальных, групповых форм работы, тренингов, создания собственных кинопроизведений. Эти и другие формы, хорошо известные в практике медиаобразования, могут быть использованы для решения таких задач как «активизация самопознания, способствующая формированию идентичности таких личностных качеств, как толерантность и эмпатия» [5, 61]. Авторами подчеркивается, что особую роль методы кинотерапии играют в решении семейных проблем, в том числе – вопросов построения конструктивных межличностных моделей в семье (как в плане супружеских, так и детско-родительских отношений). Обсуждение и дискуссии, которые осуществляются в ходе знакомства с художественными фильмами «обеспечивают личностную включенность зрителя, что находит отражение в успешном усвоении тех идей и положений, которые заданы контентом произведения» [5, 62].

Работа со студенческой молодежью на материале произведений кинематографа путем применения кинотренинга рассматривается в диссертационном исследовании



А. Э. Ахмелзяновой [2]. Проблемы саморазвития и самопознания тесно связываются автором с такими важными факторами, необходимыми в процессе семейного взаимодействия и семейного воспитания как эмпатия, так как умение сопереживать, сочувствовать друг другу, проявлять чуткость и отзывчивость – важные слагаемые семейного благополучия.

Кинотерапевтические методы рассматриваются М. А. Чижовой как способ преодоления кризисов, связанных с переживаниями семейных утрат. Этот метод «позволяет профессионалу проработать собственные проекции и выработать механизмы оказания помощи в кризисной ситуации» [16, 46]. В ходе работы с фильмом, кроме его непосредственного просмотра и обсуждения, автором предлагаются различные задания, направленные на рефлексию собственного состояния клиента: «рисование, психодраматическое проигрывание сцен фильма, изменение динамики этих сцен, смена ролей, создание и съемка собственного сюжета, подбор фотографий и/или создание коллажей с целью передачи состояния персонажа или собственного переживания» [16, 46].

Как можно заметить, представленные авторами методы и приемы работы с художественными фильмами соответствуют принципам построения медиаобразовательного процесса и включают осознанный кинопросмотр, внимание к анализу главных и второстепенных героев фильма, осознание собственной позиции зрителя, распознавание кодов и символов, которые присутствуют в аудиовизуальном медиатексте с целью самопознания и саморазвития.

Выводы

Итак, в традициях отечественной педагогики и психологии семья неизменно выступала источником радости, счастья человека, рассматривалась как благоприятная среда и основа для полноценного развития и воспитания личности, сохранение и укрепление института семьи, лучших традиций семейного воспитания и сегодня выступают неизменно актуальной проблемой современной психолого-педагогической мысли.



Трудности, с которыми сталкивается сегодня современная семья: растущее число разводов, увеличение количества неполных семей, негативное отношение молодежи к ответственности за свою семью и детей, диктуют усиленное внимание общества к решению этих проблем и требуют поиска оптимальных путей их разрешения.

Игровой кинематограф, обладая широкими реабилитационными и воспитательными возможностями, предоставляет широкое поле деятельности для педагогов и психологов по решению проблем семьи. Психологические и педагогические возможности игрового отечественного кинематографа в процессе семейного воспитания реализуются в процессе кино- и медиаобразования.

К основным методам работы с художественными фильмами на тему семьи и семейного воспитания относятся: обсуждение героев фильма, их моделей поведения, поступков, эмоций, чувств, размышления и дискуссии, осуществление анализа игровых фильмов с целью выявления идей и главных мыслей о семье как ценности, моделирование наиболее вероятного продолжения событий, обсуждение ключевых фрагментов, идентификация с героями методом игр-драматизаций, изображение героев кинофильмов, подбор фотографий и иллюстраций по близкой проблематике, создание коллажей, подготовка собственных фильмов или видеороликов, связанных с семейным воспитанием, выполнение письменных заданий, направленных на рефлексию своих впечатлений о просмотренном фильме и т.д.

Как показал анализ проведенных исследований по изучаемой нами проблематике, использование возможностей игрового кинематографа в психолого-педагогической деятельности может помочь решать проблемы кризисных явлений в семье, преодолении конфликтов в детско-родительских отношениях, формировать конструктивные модели внутрисемейного поведения, воспитывает ценностное отношение к семье и родительскую ответственность.



ЛИТЕРАТУРА

1. Автаева Н. О. Семейные ценности в современном медиаобразовании / Н. О. Автаева, О. Н. Савинова // Humanitarian Vector. Vol. 18. 2023. № 3. P. 112.
2. Ахмедзянова А. Э. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга: на примере студентов гуманитарного профиля: дисс. ... канд. псих. наук. Казань, 2011. 157 с.
3. Баранов О. А. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью / О. А. Баранов, С. Н. Пензин. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. 189 с.
4. Желнина Е. В. Репрезентация семейной жизни в отечественных кинофильмах: результаты контент-анализа / Е. В. Желнина, Л. Н. Галиуллова // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 4 (29). С. 69-76.
5. Захарова Е. И. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения / Е. И. Захарова, О. А. Карабанова // Национальный психологический журнал. 2018. № 2. С. 57-65.
6. Ильин И. А. Путь духовного обновления // Религиозный смысл философии. М.: АСТ, 2003. 694 с.
7. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Изд. 8-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 215 с.
8. Одинцов В. В. Популярная кинотерапия / В. В. Одинцов, Н. Найденова. М.-Казань: Астор и Я, 2014. 64 с.
9. Орестова В. Р. Кино и психология повседневности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.03.2024).
10. Слостенин В. А. и др. Педагогика / Под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2016. 312 с.
12. Ушинский К. Д. Моя система воспитания. О нравственности. М.: АСТ, 2018. 572 с.
13. Федоров А. В. Отечественный игровой кинематограф в зеркале советской кинокритики. М.: Информация для всех, 2016. 111 с.
14. Чельшева И. В. Просветительская работа с родительским сообществом как фактор развития массового медиаобразования // Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве: сб. научных статей. Могилев: Могилев. институт МВД, 2023. С. 112-116.
15. Chelysheva I., Mikhaleva G. Portrayals of Families and Family Upbringing in Russian Films: Prospects for Film and Media Education. 2024. N. 1. P. 25-31.
16. Чижова М. А. Переживание горя в случае смерти ребенка: терапевтические и обучающие возможности кинотерапии // Семейная психология и семейная терапия. 2012. № 2. С. 45-50.

REFERENCES

1. Avtaeva N. O. Semejnye cennosti v sovremennom mediaobrazovanii / N. O. Avtaeva, O. N. Savinova // Humanitarian Vector. Vol. 18. 2023. #. 3. P. 112.



2. Ahmedzjanova A. Je. Aktualizacija jempatii lichnosti sredstvami kinotreninga: na primere studentov gumanitarnogo profilja: diss. ... kand. psih. nauk. Kazan', 2011. 157 p.
3. Baranov O. A. Fil'm v vospitatel'noj rabote s uchashhejsja molodezh'ju / O. A. Baranov, S. N. Penzin. Tver': Tver. gos. un-t, 2005. 189 p.
4. Zhelnina E. V. Reprezentacija semejnoj zhizni v otechestvennyh kinofil'mah: rezul'taty kontent-analiza / E. V. Zhelnina, L. N. Galiullova // ANI: pedagogika i psihologija. 2019. # 4 (29). P. 69-76.
5. Zaharova E. I. Kinoterapija: sovremennyy vzgljad na vozmozhnosti primeneniya / E. I. Zaharova, O. A. Karabanova // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2018. # 2. P. 57-65.
6. Il'in I. A. Put' duhovnogo obnovlenija // Religioznyj smysl filosofii. M.: AST, 2003. 694 s.
7. Lesgaft P. F. Semejnoe vospitanie rebenka i ego znachenie. Izd. 8-e. M.: LIBROKOM, 2010. 215 p.
8. Odincov V. V. Populjarnaja kinoterapija / V. V. Odincov, N. Najdenova. M.-Kazan': Astor i Ja, 2014. 64 p.
9. Orestova V. R. Kino i psihologija povsednevnosti // Psihologicheskie issledovanija. 2017. V. 10. # 56. P. 5. URL: <http://psystudy.ru> (accessed: 30.03.2024).
10. Slastenin V. A. i dr. Pedagogika / Pod red. V. A. Slastenina. M.: Akademija, 2013. 576 p.
11. Suhomlinskij V. A. Serdce otdaju detjam. M.: Konceptual, 2016. 312 p.
12. Ushinskij K. D. Moja sistema vospitanija. O npravstvennosti. M.: AST, 2018. 572 p.
13. Fedorov A. V. Otechestvennyj igrovoj kinematograf v zerkale sovetskoj kinokritiki. M.: Informacija dlja vseh, 2016. 111 p.
14. Chelysheva I. V. Prosvetitel'skaja rabota s roditel'skim soobshhestvom kak faktor razvitija massovogo mediaobrazovanija // Mediasfera i mediaobrazovanie: specifika vzaimodejstvija v sovremennom sociokul'turnom prostranstve: sb. nauchnyh statej. Mogilev: Mogilev. institut MVD, 2023. P. 112-116.
15. Chelysheva I., Mikhaleva G. Portrayals of Families and Family Upbringing in Russian Films: Prospects for Film and Media Education. 2024. #. 1. P. 25-31.
- Chizhova M. A. Perezhivanie gorja v sluchae smerti rebenka: terapevticheskie i obuchajushhie vozmozhnosti kinoterapii // Semejnaja psihologija i semejnaja terapija. 2012. # 2. P. 45-50.



АНТОНОВ

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

магистрант кафедры мировой и национальной экономики, ФГБОУ ВО «Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации»
e-mail: alexejantonov@vk.com

АНТОНОВА

МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, Институт культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru

БЕЛОКОНЬ

ИГОРЬ АНДРЕЕВИЧ

доцент, Институт культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: BelokonIA@mgpu.ru

МАЛАЩЕНКО

ВАЛЕРИЙ ОЛЕГОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, Институт культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru

**ALEKSEY ALEXANDROVICH
ANTONOV**

Undergraduate Student, Department of World and National Economics, Russian Foreign Trade Academy of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation
e-mail: alexejantonov@vk.com

**MARINA ALEXANDROVNA
ANTONOVA**

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Department of Musical Art, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru

**IGOR ANDREEVICH
BELOKON**

Associate Professor, Department of Musical Art, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: BelokonIA@mgpu.ru

**VALERY OLEGOVICH
MALASHENKO**

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Department of Musical Art, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru

**РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В статье дано определение понятия и сущности цифровой образовательной среды (ЦОС), проанализированы положительные и отрицательные аспекты ее внедрения в процесс обучения. Рассмотрена целевая модель ЦОС и тенденции ее развития на современном этапе. Предложенная авторами усовершенствованная модель цифровой образовательной среды позволит повысить экономическую и социальную эффективность деятельности образовательного учреждения, улучшить показатели результативности



обучающихся, повысить интерес к технологиям дистанционного образования, увеличить долю онлайн-обучения как сегмента рынка образования.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровая образовательная среда (ЦОС), образовательное учреждение, модель ЦОС, «Московская электронная школа» (МЭШ), дистанционное обучение.

THE ROLE OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN IMPROVING THE EFFICIENCY OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article defines the concept and essence of the digital educational environment (DSP), analyzes the positive and negative aspects of its implementation in the learning process. The objective model of the DSP and the trends of its development at the present stage are considered. The improved model of the digital educational environment proposed by the authors will increase the economic and social efficiency of the educational institution, as well as improve student performance indicators, increase interest in distance education technologies, and increase the share of online learning as a segment of the education market.

Keywords: digital technologies, digital educational environment (DSP), educational institution, DSP model, Moscow Electronic School (MES), distance learning.

Стремительным развитием цифровых технологий в XXI веке и их внедрением практически во все сферы жизнедеятельности человека. Особую роль цифровые технологии играют в сфере образования, поскольку позволяют не только автоматизировать и упростить образовательный процесс, но и увеличить производительность труда педагогических работников, улучшить качество предоставляемых услуг, повысить качество знаний у обучающихся. Однако эти результаты в значительной мере определяются качеством цифровой образовательной среды, ее грамотным использованием всеми участниками образовательного процесса. В этом случае происходит повышение не только эффективности деятельности образовательных учреждений, но и общего уровня образования.

Современное общество находится на стадии развития, которая неразрывно связана с процессом цифровизации основных сфер жизни людей. Этот процесс имеет потенциал изменить различные



аспекты жизни человека, включая трудовую деятельность, семейные отношения, личностное развитие, образование и общественные взаимодействия. Одним из существенных изменений, связанных с цифровыми технологиями, стала трансформация системы образования под воздействием технологических инноваций последних десятилетий. Поскольку цифровизация образования является фундаментом развития людей и общества в целом. Образование предоставляет условия для разработки новых IT-продуктов и применения лучших практик в области IT-технологий. Учитывая прямую связь цифрового общества и цифровой экономики, главной задачей цифровизации образования является подготовка первоклассных специалистов для российского рынка труда, учитывая нехватку квалифицированных кадров, активно использующих в своей деятельности цифровые технологии для обработки, аккумулирования и создания цифрового продукта. Важнейшим ресурсом в эпоху цифровизации являются «цифровые кадры», связано это с тем, что нехватка такого ресурса приводит к замедлению роста экономики государства, научно-технического процесса и деградированию системы образования. Именно поэтому подготовка цифровых кадров является первостепенной задачей при реализации образовательных программ [3].

Таким образом, цифровизация является ёмким понятием, которое отражает использование технических устройств, алгоритмов и серверов для создания, аккумулирования и передачи информации.

Цифровизация – основной драйвер цифровой экономики, тренд современного мирового развития, она способствует формированию направлений движения экономики и общества. Благодаря цифровизации, основа перехода к электронному способу донесения актуальных знаний и сведений является общедоступными. Уменьшение издержек производства компьютеров и иной вычислительной техники благоприятно способствовал цифровизации. Учитывая доступность технологий высокоскоростной передачи данных, процесс цифровизации будет опережать предполагаемые сроки [9].



Модернизация цифровой инфраструктуры в образовательных организациях, осуществляющих обучение по программам среднего образования, способствует совершенствованию материально-технической базы, созданию нового образовательного контента, интегрированного в процесс обучения [1].

Создание и внедрение в образовательных организациях ЦОС и параллельное обеспечение реализации цифровой трансформации образовательной среды является главной задачей федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Оснащение образовательных учреждений цифровой инфраструктурой и ее обновление с целью совершенствования цифровых сервисов и методического материала для образовательной деятельности. Согласно плану выполнения проекта, к четвертому кварталу 2024 года ожидаются следующие результаты:

- более 22 тысяч образовательных учреждений будут оборудованы современной цифровой техникой для успешной интеграции ЦОС;
- 340 центров цифрового образования детей в области информационно-технологических решений будут открыты в рамках федерального проекта;
- планируется подключить более 600 000 преподавателей к платформе ЦОС;
- разработать порядка 50 комплектов верифицированного цифрового образовательного контента;
- 40% образовательных организаций из числа субъектов РФ, участвующих в эксперименте по модернизации начального общего основного общего и среднего общего образования, будут оснащены компьютерным, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением.

Цифровая образовательная среда положительно влияет на эффективность деятельности образовательной организации. Эффективность деятельности с учетом показателями эффективности ОО можно описать следующими аспектами:



- повышение качества управленческих решений за счёт сокращения их сроков и затрат;
- уменьшение потерь от ошибочных стратегических и тактических управленческих решений;
- снижение постоянных затрат образовательной организации;
- повышение вовлеченности в образовательный процесс не только у обучающихся, но и у других участников образовательного процесса (педагоги, родители);
- увеличение числа обучающихся и слушателей, занимающихся проектно-исследовательской деятельностью;
- каталогизация ресурсов университетов (формирование баз данных), создание электронного документооборота, мониторинга успеваемости обучающихся и результативности;
- повышение компетентности обучающихся и педагогов в области цифровой грамотности.

Благодаря цифровизации системы образования появился массив данных, позволяющий хранить дидактические материалы, видеоуроки, обрабатывать результаты обучающихся и приводить статистику успеваемости не только одного ученика, но и всего класса. Интеграция цифровых систем обучения в образовательный процесс стала возможна благодаря ряду проектов в области цифровизации общества, например, национальному проекту «Образование» [5].

В настоящее время, примером успешной реализации цифровых технологий в сфере образования является проект «Московская электронная школа», который представляет собой инновационную систему, ориентированную на создание современной образовательной среды в школах Москвы.

Основная цель этого проекта заключается в эффективном использовании современной информационно-технологической инфраструктуры для повышения качества образования в школах.

Задачи проекта «Московская электронная школа» включают в себя следующее:



- Интеграция информационных технологий в учебный процесс;
- Повышение уровня ИКТ-компетенций педагогов;
- Разработка новых форм образовательного контента;
- Обновление IT-инфраструктуры в образовании города.

Платформа «МЭШ» представляет собой облачную интернет-платформу, которая содержит все необходимые учебные материалы, инструменты для их создания и редактирования, а также конструктор цифровых образовательных программ. Она предоставляет возможность автоматизации широкого спектра задач, связанных с организацией, методикой и педагогикой, которые возникают в современных крупных образовательных учреждениях. Это улучшает доступность образовательного контента, обеспечивает практическую реализацию современных педагогических технологий и подходов, таких как смешанное обучение, дистанционное и электронное образование. Городской проект был запущен в 2016 году и уже к 2018 году стал неотъемлемой частью образовательного процесса в каждой столичной школе.

Для учителей электронные сервисы проекта предназначены для автоматизации учёта посещаемости, разработки цифрового образовательного контента, использования электронных материалов в подготовке к урокам, проведению дистанционных уроков. Для учеников – использование материалов библиотеки для самостоятельного изучения или закрепления знаний, контролирование посещаемости и питание в столовой, отслеживание успеваемости, участие в интерактивных уроках. По данным за 2023 год активными пользователями МЭШ являлись более 2,8 млн. человек, 34 000 столичных учителей разрабатывали и публиковали образовательный контент, а библиотека МЭШ насчитывала более 1,7 млн. образовательных материалов. [8]

Москва была высоко оценена международной консалтинговой компанией Boston Consulting Group (BCG) за свою цифровую среду в области образования, признав ее одной из самых развитых в мире по эффективности, наличию инфраструктуры и уникальности



цифровых сервисов. Эксперты пришли к этому выводу после анализа 11 крупнейших мегаполисов мира. Вместе с Сингапуром и Таллином, Москва занимает ведущие позиции по уровню цифрового оборудования в школах.

Цифровая образовательная среда в г. Москве стремительно развивается ввиду модернизации материально – технической базы школ, университетов и других учебных заведений города, повышении квалификации педагогических работников, выстраивании системы IT-поддержки образовательных организаций (как технически, так и методически) [7].

Роль цифровизации в системе образовании является достаточно весомой, так как она призвана решить следующие задачи:

- развить и обновить материально-техническую базу образовательного учреждения. Цифровизация образовательного процесса позволит скорейшей модернизации компьютерной техники, проведению высокоскоростного интернета в регионы;
- интегрировать виртуальные программы. Разработка, апробация, использование на практике и последующее совершенствование с учётом использования технологий искусственного интеллекта или машинного обучения, позволяющего минимизировать риски, связанные с качеством разрабатываемого образовательного контента;
- развить онлайн-обучение. Постепенный переход от бумажных носителей информации к цифровым;
- повысить уровень информационной грамотности не только учителей и обучающихся, но и родителей учеников;
- повысить производительность труда педагогических работников путём формирования и аккумуляции библиотеки методических материалов (сценарии урока, презентации, видеоуроки, тесты, приложения);
- упростить обработку статистических данных успеваемости как ученика, так и класса;



– повысить заработную плату педагогических работников. Примером повышения заработной платы может являться доплаты московским учителям за работу в цифровой образовательной среде МЭШ;

– разработать структуру деятельности образовательных организаций с целью анализа и мониторинга развития организации;

– развить систему универсальной идентификации учащегося.

Изучение влияния цифровизации образования на эффективность деятельности образовательной организации обуславливается первоначальным изучением основных показателей эффективности образовательной организации, выражающейся в показателях эффективности качества реализации образовательных программ.

Стоит учитывать, что в основе роста показателей эффективной деятельности образовательного учреждения располагается «контроль качества» реализации образовательных программ. Тем не менее, повышение качества контроля деятельности организации невозможно представить без цифровизации общества. Существует ряд аспектов, позволяющих цифровизации вносить свой вклад в повышение качества контроля деятельности организаций как частного, так и государственного сектора:

– наличие и использование электронного хранилища достоверных данных. Здесь необходимо обратить внимание, что цифровая трансформация позволяет использовать единый, проверенный и достоверный учебный контент для реализации образовательных программ и описания всех аспектов функционирования отдельной образовательной организации;

– возможность использовать в образовательной деятельности проверенной информации и актуальные знания;

– возможность контролировать и следить за экономическими операциями организаций. Мониторинг и контроль финансовых операций приведет к повышению прозрачности организаций;



– возможность мониторинга реализации дополнительных образовательных программ, осуществляемой образовательной организацией;

– мониторинг трудовой деятельности педагогического состава в цифровой образовательной среде. Педагоги развивают ЦОС путём добавления в библиотеку новых материалов. Благодаря цифровизации можно наблюдать за работой преподавателей в ЦОС. Соответственно, если педагог не работает в цифровой среде, то можно поставить под вопрос его компетенции.

В образовательной организации аккумуляция образовательной информации/контента (видеоуроки, презентации, интерактивные задания, приложения, тесты и т.д.) осуществляется посредством корпоративной электронной среды и образовательной платформой МЭШ. В МЭШ и «New Microsoft Teams» контент поступает из информационных ресурсов школы, внешних сервисов и работает благодаря цифровой инфраструктуре образовательной организации.

Данная модель обладает как положительными, так и отрицательными сторонами. Под минусами выделим следующие аспекты:

– нет контроля цифрового образовательного контента внутри организации. Материалы для образовательного процесса из МЭШ проходят модерацию. Но не все материалы являются качественными и позволяют полноценно отразить темы уроков. Использование материалов из внешних источников образовательного контента или разработанными педагогами не проходят модерацию и не изменяются;

– отсутствует система проектирования локального контента. Большинство учителей отмечают, что среди материалов МЭШ отсутствуют качественный материал, и они не хотят использовать его в образовательном процессе;

– отсутствует взаимодействие методических групп (лабораторий) образовательной организации в разработке локального контента. Внутри лаборатории нет взаимодействия между



сотрудниками в рамках разработки цифрового образовательного контента;

– нет единой базы хранения цифровых образовательных материалов. В образовательной организации нет единого сервиса, позволяющего хранить разработанный и проверенный цифровой образовательный контент. Отсутствие данного сервиса негативно сказывается на подготовке к урокам и реализации основных образовательных программ;

– нет регламента работы педагогических работников в цифровой образовательной среде;

– не предусмотрена реализация программ дополнительного образования с использованием технологий дистанционного обучения и образовательных платформ. Разработка цифрового контента для реализации программ дополнительного образования не осуществляется в образовательной организации.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что совершенствование целевой модели цифровой образовательной среды путем добавления в нее некоторых элементов в полной мере позволит повысить не только качество образовательного процесса, но и экономические показатели: система разработки и модерации локального контента, расширение использования функционала корпоративной электронной среды, создание базы хранения образовательного контента и выделение цифрового образовательного контента на 2 категории: для реализации программ дополнительного образования и реализации программ основного образования [6].

Функционирование цифровой образовательной среды нового формата осуществляется следующим образом:

Корпоративная электронная среда «New Microsoft Teams» используется сотрудниками образовательной организации для осуществления образовательного процесса в дистанционном формате, передачи информации между педагогами и методическими объединениями. Использование электронной среды позволяет дистанционно проводить педагогические советы и онлайн – курсы



повышения квалификации педагогических работников. В организации должно существовать несколько «команд», участники которых являются действующими учителями по направлениям: ИТ, физическая культура и ОБЖ, математика и физика, история и география, русский язык и литература и других основных образовательных предметов. [4]

Помимо обязательных предметов, должны быть созданы команды по дополнительным образовательным программам со следующими направленностями: творческая, техническая, естественно – научная, социальная и др. Это позволит в полной мере осуществлять передачу информации между сотрудниками, делиться опытом и учебным материалом.

Проводить не только общие педагогические советы, но и собрания по методическим направлениям. Информация в корпоративную электронную среду поступает и аккумулируется из двух источников: информационные ресурсы школы, база хранения образовательного контента. Информация в «New Microsoft Teams» для сотрудников будет двух типов: для понимания происходящих событий внутри образовательной организации и для осуществления образовательной деятельности.

Информационные ресурсы школы включают в себя сведения, представленные на сайте школы, в электронных СМИ и социальных сетях. Важная информация из представленных выше источников доводится до педагогического коллектива и иных сотрудников образовательного учреждения через корпоративную электронную среду. Важность информации определяют модераторы сообществ внутри «New Microsoft Teams».

База хранения образовательного контента использует технологии облачного хранения данных: OneDrive, Яндекс, Google или среду «New Microsoft Teams». Разработанный цифровой образовательный контент поступает в корпоративную электронную среду из облачных сервисов и используется педагогическими работниками для осуществления образовательной деятельности.

Система разработки и модерации образовательного контента предназначена для создания цифрового методического материала:



презентаций, видеоуроков, приложений, тестов и иных средств цифрового обучения. На схеме новой целевой модели можно отметить, что система разработки и модерации образовательного контента связана с образовательной платформой МЭШ, позволяющая создавать образовательный материал, используя собственные инструменты, но не всегда эффективность и качество материалов, разработанных в системе МЭШ является наглядной и показательной. Помимо МЭШ, учителя используют внешние сервисы: Якласс, РЭШ и др., позволяющие качественно проводить уроки. Зачастую педагогами используются и иные средства разработки образовательного контента. Учитывая долгий процесс модерации образовательного контента редакторами московской электронной школы, наличие собственной системы разработки и модерации образовательного контента в системе ЦОС позволит быстро и эффективно создавать цифровые образовательные материалы по критериям ФГОС. В состав данного сегмента организационной структуры входят методисты и учителя, разрабатывающие образовательный контент в своих предметных областях для реализации программ основного образования и дополнительного образования. Это позволит создать базу данных и использовать её в подготовке и проведении занятий по основным общеобразовательным предметам и предметам дополнительного образования. [2]

Новая модель ЦОС призвана решать следующие вопросы:

- создать базу хранения цифровых образовательных материалов цифрового контента;
- регулировать перемещение информации от её источника до корпоративной электронной среды;
- эффективнее работать педагогам в своих методических объединениях, задействуя цифровые платформы для проведения советов, разработки программ и создания образовательных материалов;



– расширить спектр возможностей реализации программ дополнительного образования с использованием дистанционных технологий;

– объединить действия педагогических работников общим регламентом использования цифровой образовательной среды;

– контролировать содержание цифрового образовательного контента и отслеживать наполнение базы данных.

Предложенная модель ЦОС предназначена для хранения, использования и создания цифровых образовательных материалов, так как отражает совокупность факторов, влияющих на содержание и качество цифрового образовательного контента. Наличие системы проектирования локального контента для реализации программ основного и дополнительного образования позволит систематизировать процесс разработки, редактирования и модерации цифровых материалов. С помощью данной системы педагогические работники могут обмениваться знаниями в области IT-компетенций и учебными материалами. В свою очередь, новая модель принесёт существенные изменения в цифровой структуре образовательной организации и позволит разработать и реализовать ряд проектов, направленных на повышение эффективности деятельности образовательного учреждения.

Таким образом, для улучшения качества дистанционного образования необходимо использовать передовые методы сбора, хранения и анализа информации, обновлять структуры онлайн-обучения, формировать общие сети образовательных учреждений и привлекать к сотрудничеству представителей бизнеса и государства [10]. Поэтому, создание эффективных и разумных организационных структур полностью способствует улучшению качества образовательных программ, увеличению числа учащихся, сокращению финансовых затрат на обучение для клиентов и повышению репутации учреждений, предоставляющих услуги по дополнительному образованию.



ЛИТЕРАТУРА

1. Алонцева Д. В. Управление образованием в контексте развития цифровой образовательной среды: проблемы реализации прав несовершеннолетних на образование / Д. В. Алонцева, А. М. Чечурин // Перспективы науки и образования. 2023. № 1(61). С. 672-689.
2. Антонова, М.А. Потенциал педагогических и методических инноваций в сфере дополнительного художественного образования / М.А. Антонова, И.А. Белоконь // Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании. Коллективная монография департамента музыкального искусства ИКИ ГАОУ ВО МГПУ. М.: Перспектива, 2023. С. 56-69.
3. Быковская Е. Н. Цифровизация как фактор повышения качества и конкурентоспособности отечественного высшего образования / Е. Н. Быковская, М. Н. Рыбин // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6 (74). С. 144-147.
4. Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков в сети? / С. Н. Вачкова [и др.]. М.: Авторский Клуб, 2020. 160 с.
5. Максимов А. А. Новая модель общества: формирование цифровой образовательной среды / А. А. Максимов, И. С. Бебнев, Е. Н. Сейфиева, В. А. Скрипниченко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 9. С. 33-44.
6. Малащенко В. О. Моделирование образовательных систем: учебно-методическое пособие. М.: ГАОУ ВО МГПУ, 2019. 42 с.
7. Попова С. А. Цифровая образовательная среда: исходные понятия и концептуальное проектирование: монография. М.: ИМЦ, 2021. 252 с.
8. Суслов И. Д. Повышение эффективности МЭШ для качественного образования в городе Москве // Детство – территория безопасности. М.: Саратовский источник, 2022. С. 458-462.
9. Формирование новых компетенций для общественного сектора цифровой экономики: монография / Департамент образования и науки г. Москвы, ГАОУ ВО МГПУ, Ин-т права и упр.; В. В. Строев, М. Л. Левицкий, О. А. Ломовцева [и др.]. М.: МГПУ, 2021. 178 с.
10. Artemova E. G. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective / E. G. Artemova, E. A. Bodina, M. A. Antonova, L. V. Lukina, Sh. Tszyan // Revista Conrado. 2022. T. 18. № S1. С. 635-639.

REFERENCES

1. Alonceva D. V. Upravlenie obrazovaniem v kontekste razvitija cifrovoj obrazovatel'noj sredy: problemy realizacii prav nesovershennoletnih na obrazovanie / D. V. Alonceva, A. M. Chechurin // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. # 1(61). P. 672-689.
2. Antonova, M.A. Potencial pedagogicheskikh i metodicheskikh innovacij v sfere dopolnitel'nogo hudozhestvennogo obrazovanija / M.A. Antonova, I.A. Belokon' // Dialog kul'tur v muzykal'noj pedagogike i obrazovanii. Kollektivnaja monografija departamenta muzykal'nogo iskusstva IKI GAOU VO MGPU. M.: Perspektiva, 2023. P. 56-69.



3. Bykovskaja E. N. Cifrovizacija kak faktor povyshenija kachestva i konkurentosposobnosti otechestvennogo vysshego obrazovanija / E. N. Bykovskaja, M. N. Rybin // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2020. # 6 (74). P. 144-147.
4. Setevye uroki, sobytija i igry: kak učit' podrostkov v seti? / S. N. Vachkova [i dr.]. M.: Avtorskij Klub, 2020. 160 p.
5. Maksimov A. A. Novaja model' obshhestva: formirovanie cifrovoj obrazovatel'noj sredy / A. A. Maksimov, I. S. Bebnev, E. N. Sejfiyeva, V. A. Skripnichenko // Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki. 2020. # 9. P. 33-44.
6. Malashhenko V. O. Modelirovanie obrazovatel'nyh sistem: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: GAOU VO MGPU, 2019. 42 p.
7. Popova S. A. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda: ishodnye ponjatija i konceptual'noe proektirovanie: monografija. M.: IMC, 2021. 252 p.
8. Suslov I. D. Povysenie jeffektivnosti MJeSh dlja kachestvennogo obrazovanija v gorode Moskve // Detstvo – territorija bezopasnosti. M.: Saratovskij istochnik, 2022. P. 458-462.
9. Formirovanie novyh kompetencij dlja obshhestvennogo sektora cifrovoj jekonomiki: monografija / Departament obrazovanija i nauki g. Moskvy, GAOU VO MGPU, In-t prava i upr.; V. V. Stroev, M. L. Levickij, O. A. Lomovceva [i dr.]. M.: MGPU, 2021. 178 p.
10. Artemova E. G. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective / E. G. Artemova, E. A. Bodina, M. A. Antonova, L. V. Lukina, Sh. Tszyan // Revista Conrado. 2022. T. 18. # S1. P. 635-639.



ЧОРОСОВА

ОЛЬГА МАРКОВНА

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Педагогический институт, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова»

e-mail: chorosovaom@mail.ru

OLGA MARKOVNA

CHOROSOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University named after. M.K. Ammosova

e-mail: chorosovaom@mail.ru

СТЕПАНОВА

АЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

аспирант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова»

e-mail: alena_aspirant@mail.ru

ALENA VLADIMIROVNA

STEPANOVA

Graduate Student, North-Eastern Federal University named after. M.K. Ammosova

e-mail: alena_aspirant@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрен процесс моделирования цифровых компетенций будущих педагогов с целью определения эффективных практико-ориентированных методов развития цифровых навыков и умений у студентов, обучающихся в педагогических учебных заведениях, в реальной образовательной среде (в школах, в ходе педагогической практики).

Авторы рассматривают этапы построения и структурные элементы модели формирования цифровых компетенций, которые включают, в частности, определение целей и задач формирования модели, анализ теоретической базы, практическое обучение ее использованию, оценку результатов применения модели и обобщение рекомендаций для ее дальнейшего совершенствования с учетом существующих тенденций, выявленных в отечественной образовательной системе. Особое внимание в работе уделено этапу отработки практических навыков – когда студенты оттачивают свое мастерство во время педагогической практики, применяя свои знания в сфере цифровых технологий непосредственно в процессе преподавательской деятельности.

В исследовании представлен обзор методов и алгоритмов, которые используются для развития цифровых компетенций у студентов-педагогов; сделан акцент на важности рефлексии и самоконтроля в рамках освоения учебной программы, в первую очередь для оценки эффективности использования информационных технологий (далее также – ИТ, ИТ-технологий) в тех направлениях деятельности педагога, в которых ИТ-компетенции могут повысить продуктивность его работы. Авторы, кроме того, указывают на необходимость постоянного совершенствования студентами-педагогами знаний в ИТ-сфере,



причем даже после завершения практической части базового учебного курса и педагогической практики; подчеркивается важность участия будущих студентов педагогических специальностей в профильных семинарах и тренингах, активного взаимодействия со своими коллегами в профессиональных сообществах (в том числе функционирующих в социальных сетях) для обмена опытом и исследовательскими подходами в области цифровизации образования.

Статья наглядно показывает, что модель формирования цифровых компетенций будущих педагогов имеет большой потенциал для ее использования в целях развития цифровых компетенций студентов-педагогов. Функционал модели реализует системный подход к развитию ИТ-грамотности будущего учителя, опираясь на выработку соответствующего практического инструментария студентом-педагогом в условиях работы с учащимися в реальной учебной аудитории.

Ключевые слова: модель; формирование цифровых компетенций; будущие педагоги; практика; цифровые технологии.

THE MODEL FOR FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

The model for the formation of digital competencies of future teachers is a study aimed at identifying effective practical methods and approaches for developing digital skills and abilities among student teachers in a real educational environment.

The article analyzes the various stages and elements of the model for the formation of digital competencies, which include defining goals and objectives, providing a theoretical basis, practical training, practice and reflection, development, and continuous learning. Particular emphasis is placed on the practice phase, where students work in a real school environment and apply their skills and knowledge in the use of digital technologies for educational purposes.

The article provides an overview of the methods and tools that are used during practice to develop the digital competencies of student teachers. She also discusses the importance of reflection and self-assessment during practice to assess the effectiveness of digital technology use and identify areas for further development.

Finally, the article points to the need for ongoing training and development of digital competencies after completion of the internship. She emphasizes the importance of participating in professional seminars, trainings, self-education and participation in professional networks and communities to exchange experiences and new trends in the field of digital technologies in education.

The article is that the model for the formation of digital competencies of future teachers has great potential for developing the skills and abilities of student teachers in the use of digital technologies. It offers a holistic and structured approach to developing digital competencies and emphasizes the importance of practical experience in a real-life educational environment.

Keywords: model; formation of digital competencies; future teachers; practice; digital technologies.



Модель формирования цифровых компетенций будущих педагогов, по сути, представляет собой способ обучения, основанный на активном участии студентов педагогических специальностей в контекстуальном обучении и коллективной работе. В рамках разработки модели были задействованы методы исследовательской и проектной деятельности, а также рефлексии и самооценки. Модель призвана помочь студентам более эффективно постигать возможности ИТ-технологий в сфере учительского дела и системно подготовиться к их применению в своей будущей педагогической деятельности [7].

В результате обобщения идей и подходов к развитию информационной грамотности у педагогов, почерпнутого из специализированной научной и учебно-методической литературы, авторами данного исследования были выделены основные направления изысканий, нашедшие отражение в трудах ученых по данной и смежной с ней проблематике.

В первую очередь, это *направление разработки учебных планов и программ*, ориентированных на развитие цифровой грамотности у педагогов. Изучение этого пласта публикаций позволило составить перечень необходимых навыков и знаний, которые могут потребоваться студентам в их педагогической практике [10].

Второе направление – *интеграция цифровых технологий в учебный процесс*. Одно из ключевых положений в научных исследованиях, связанных с этой проблемой, заключается в том, что педагогическая практика должна предоставлять студентам-педагогам максимум практического опыта использования цифровых технологий и оборудования в учебном процессе (речь идет о применении интерактивных досок, мультимедийных презентаций, обучающих онлайн-ресурсов и пр.) [6].

Развитие цифровых компетенций. Данное направление объединяет множество исследований различных авторов, в которых уделено внимание развитию конкретных цифровых компетенций, таких как информационная грамотность, навыки работы со



специализированным программным обеспечением, мышление ИТ-категориями и этика применения современных информационных технологий, в целом. Эффективные методики обучения студентов-педагогов, по мнению ряда исследователей, должны предполагать укрепление знаний студентов в определенном, четко очерченном круге компетенций, а также помощь в их освоении [3].

Направление «Социальная сеть и сотрудничество» выдвигает на первый план в модели формирования цифровых компетенций задачу обмена опытом, сотрудничества и взаимодействия педагогов с коллегами и учениками (как в очном формате, так и в рамках сетевых сообществ), реализацию совместных проектов для максимального использования возможностей медиаресурсов в целях распространения передовых практик в сфере информационно-технологического обеспечения педагогической деятельности.

Спектр исследований, посвященных оценке и самооценке, рассматривает место и роль рефлексии педагога и значение мониторинга результатов применения экспериментальных методик использования ИТ-инструментов в педагогике. Текущий мониторинг компетентностного роста позволяет студентам адекватно оценивать свой квалификационный уровень, определяя приоритетные для совершенствования области знаний (навыков) [1; 12].

Основная часть исследования

Массив научной литературы и периодики по избранной теме выявил неоднозначность подходов к расстановке приоритетов в сфере моделирования цифровых компетенций будущих педагогов. Изучение различных публикаций по формированию цифровых компетенций помогло сформировать целостное представление о текущих тенденциях исследований в области формирования цифровых компетенций педагогов. Все они подчеркивают ценность и востребованность практического опыта, тесного взаимодействия с системой школьных учреждений, интенсивной профессиональной коммуникации, систематической оценки качества и выявления дефектов при формировании цифровых компетенций у студентов-педагогов. При этом общим местом в изученных работах является



критерий учета существующих тенденций цифровой трансформации системы образования (в частности, в связи с широким использованием медиаконтента в учебном процессе), важность систематической апробации наработанных умений и способностей будущими педагогами в ходе педагогической практики, а также регулярность взаимодействия студентов с цифровым образовательным контекстом [11].

С одной стороны, анализ работ по формированию цифровых компетенций указывает на ряд проблем, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели: ограниченность ресурсов для модернизации учебно-материальной базы педагогических учебных заведений; трудности с доступом к лицензионным ИТ-решениям; недостаточный объем учебного времени, выделяемого на обучение цифровым технологиям студентов-педагогов; слабая консультативную поддержку со стороны преподавателей курсов по информационным технологиям; малое количество практических занятий, а также плохо проработанную методику интеграции цифровых технологий в учебный процесс. С другой стороны, авторы отмечают очевидные перспективы более широкого внедрения в учебную программу учебных курсов, связанных с информационной грамотностью; однако для их более грамотного встраивания в процесс обучения необходимы, по их мнению, более глубокие частные исследования как теоретического, так и практического характера, которые позволят нивелировать вышеперечисленные проблемы и разработать более эффективные подходы формирования цифровых компетенций у студентов-педагогов.

Сегодня существует немало возможностей для сотрудничества и обмена опытом между студентами и педагогами в различных формах (онлайн-общение, различные научно-практические форумы, сотрудничество в рамках студенческих научных обществ, участие в конкурсах профессионального мастерства и пр.) [3; 8]. Помимо этого, в интернете представлено большое количество онлайн-ресурсов, а также интерактивных обучающих программ, которые могут быть использованы для совершенствования цифровых компетенций будущими педагогами.



Тот факт, что современное образование всё больше ориентируется на использование цифровых технологий и инструментов в учебном процессе, – общеизвестен, и подготовка будущих педагогов к применению этих технологий выступает в настоящее время ключевым приоритетом развития отечественной системы образования [4]. Именно поэтому исследования, направленные на разработку модели формирования цифровых компетенций у студентов-педагогов, являются особенно актуальными именно в наше время. Для большей связи с реальным положением дел такие исследования, безусловно, должны учитывать оценку текущей ситуации, сложившейся в отечественной системе профессионального образования, а также приоритетные задачи государственной политики в сфере образования (в том числе, в части возможного пересмотра структуры учебных планов и программ с целью их адаптации к требованиям строительства в России т. н. «цифрового общества», а также потребностям в подготовке кадров с заданным набором компетенций) [9].

Определить эффективность того или иного подхода возможно лишь через практическую его реализацию на базе действующих образовательных учреждений, и в случае успеха модель формирования цифровых компетенций на базе апробированного подхода, безусловно, будет способствовать популяризации данного подхода в учительской среде.

Рассматриваемые в данной статье итоги авторского исследования подтвердили актуальность применения модельного подхода для оценки уровня компетентности будущих педагогов и доказали его перспективность. Авторы, прежде всего, решали задачу разработки методики формирования цифровых компетенций студентов-педагогов, то есть стремились обобщить свод утилитарных приемов для адаптации будущих педагогов к цифровой образовательной среде, что можно расценивать как существенный вклад в контексте научного дискурса, связанного с освоением российской педагогикой нового технологического базиса.

Опытно-экспериментальная работа в рамках описанной модели проводилась на базе МОБУ «Средняя общеобразовательная



школа №7» ГО «Город Якутск» Республики Саха (Якутия). В эксперименте участвовало 38 студентов очной и заочной форм обучения Института зарубежной филологии и регионоведения ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова». Экспериментальная группа состояла из 19 человек – студентов очной формы обучения, контрольную группу представляли собой студенты заочной формы обучения – также 19 человек.

Процесс разработки модели формирования цифровых компетенций будущих педагогов состоял из следующих этапов:

1. *Подготовительный этап.* Этот этап включал разработку концепции модели, определение ее целей, а также выбор школы (или школ), где будет организована педагогическая практика. На этом этапе также проводился анализ существующих учебных планов и программ для определения перечня целевых цифровых компетенций, которые необходимо будет развить у студентов.

2. *Обучение студентов.* На этом этапе студенты проходили обучение основам использования цифровых технологий и развития цифровых компетенций. Они изучали оборудование, различные программы и онлайн-ресурсы, которые могли быть полезны в их дальнейшей педагогической практике. Обучение проходило в форме лекций, семинаров (практических занятий) и выполнения самостоятельных исследований.

3. *Практика в школе.* На этом этапе студенты направлялись для прохождения педагогической практики в школу, где они могли применить наработанные цифровые компетенции. Они работали с учениками и, используя свои навыки, интегрировали цифровые технологии в учебный процесс. Студенты также сотрудничали с педагогами школы, в которой проходили практику, для того чтобы обмениваться с ними опытом и получать конструктивную обратную связь по вопросам преподавания (советы, замечания, пожелания).

4. *Оценка и анализ результатов.* На этом этапе проводилась оценка и анализ результатов студенческой педагогической практики, в ходе которой фиксировался их уровень цифровой грамотности, эффективность ведения ими занятий в учебных классах, а также



степень адаптации к условиям образовательного процесса в школе, в целом. Итоговый контроль необходим был в первую очередь для определения эффекта от использования модели и внесения в нее (при необходимости) корректировок.

5. *Доработка модели.* На основе данных, полученных на предыдущем, оценочном этапе группой разработчиков проводилась доработка модели формирования цифровых компетенций студентов-педагогов, что предусматривало: внесение изменений в учебные планы, коррекцию методик обучения, задействование новых ресурсов и изменение формата методической поддержки студентов. Цель этого этапа заключалась в повышении действенности модели в будущем, то есть в обеспечении более эффективного развития цифровых компетенций студентов-педагогов [5].

Перечисленные выше этапы отражают системность процесса моделирования формирования цифровых компетенций у будущих педагогов.

При разработке модели авторами эксперимента были использованы следующие методологические подходы:

– *Системно-деятельностный подход* (основанный на системном понимании образовательного процесса и акцентирующий внимание на активной деятельности студентов и их взаимодействии с учениками школы, в которой студенты проходят практику). В рамках этого подхода студенты разрабатывают и проводят уроки с использованием цифровых технологий, принимая во внимание конкретные образовательные цели и потребности учеников.

– *Компетентностный подход* (делает акцент на развитии не только технических навыков, но и различных аналитических способностей, включая информационно-коммуникационные навыки, критическое мышление, способность принимать ответственные решения в трудных ситуациях и оперативно адаптироваться к меняющимся условиям). Студенты формируют компетенции во время практики, применяя их к реальным педагогическим ситуациям.

– *Личностно-ориентированный подход* (учитывает индивидуальные характеристики студентов, их интересы,



потребности и особенности). Студенты имеют возможность выбирать интересующие их цифровые средства, инструменты и методы обучения, а также разрабатывать собственные проекты и исследования, которые отражают их собственные предпочтения и приоритеты.

– *Аксиологический подход* (основанный на ценностях и установках педагогов, связанных с использованием цифровых технологий в образовании). В рамках этого подхода, студентам предлагается поразмышлять о нравственных, этических и социокультурных аспектах использования цифровых технологий и выстроить свою этическую концепцию педагогической практики на основе этих ценностей.

– *Социокультурный подход* (ориентированный на разъяснении роли социокультурного контекста при развитии цифровых компетенций педагогов). Студенты анализируют влияние социального окружения и культурных факторов на использование цифровых технологий в учебном процессе. Они также учитывают потребности различных групп учеников и корректируют свои подходы к обучению в соответствии с социокультурными особенностями аудитории, в которой они проходят педагогическую практику.

Комбинирование этих подходов при реализации модели формирования цифровых компетенций будущих педагогов способствует всестороннему и полноценному развитию цифровых навыков и компетенций у студентов-педагогов, а также обуславливает специфику принципов, определяющих природу рассматриваемой модели:

Первый принцип – *активное участие студентов в процессе освоения ими цифровых компетенций*. Именно поэтому студентам предоставляется возможность самостоятельно исследовать различные онлайн-ресурсы, программы и инструменты, которые помогут им совершенствовать свои навыки. В то же время во время практики в школе студенты могут по своему усмотрению применять эти знания на практике, взаимодействуя с учениками и коллегами-преподавателями.



Второй принцип – *контекстуальность обучения*: вместо изучения отдельных навыков и ИТ-инструментов, студенты осваивают применение цифровых компетенций в реальных педагогических условиях. Они изучают, как интегрируются цифровые технологии в различные учебные предметы; как разрабатываются интерактивные уроки, способствующие более активному взаимодействию с подопечными (учениками).

Третий принцип модели – *коллективность обучения*. Студенты работают в группах, обмениваясь знаниями и опытом с коллегами. Они могут выполнять совместные проекты, создавать образовательные ресурсы и разрабатывать планы уроков, используя специальное программное обеспечение.

Модель формирования цифровых компетенций включает в себя набор методов обучения.

Во-первых, это исследовательская деятельность. Студенты изучают различные онлайн-ресурсы, осваивают новые цифровые инструменты и проводят педагогические эксперименты, для того чтобы определить потенциальную эффективность этих инструментов с точки зрения учебного процесса.

Во-вторых, это проектная деятельность. Студенты разрабатывают и реализуют собственные учебные проекты, используя цифровые технологии. Они могут создавать образовательные игры, интерактивные презентации или цифровые учебники и др.

В-третьих, это рефлексия и самооценка. Студенты анализируют степень успешности освоения ими цифровых компетенций и самостоятельно оценивают свои достижения. Они определяют сильные и слабые стороны своих умений и вырабатывают меры по их совершенствованию.

Таким образом, модель формирования цифровых компетенций будущих педагогов позволяет студентам-педагогам эффективно осваивать цифровые технологии, подготовиться к их использованию в будущей профессиональной деятельности. Реализация данного модельного подхода компетентностного роста также способствует развитию у студентов творческого мышления, коммуникационных



навыков и способностей быстро приспосабливаться к меняющемуся технологическому укладу, образовательным стандартам, учебным планам.

Практическая часть реализации рассматриваемой модели основана на задействовании ее функционала:

– *Мотивационная функция* (модель стимулирует у студентов мотивацию и интерес к развитию цифровых компетенций, она помогает осознать значимость и востребованность вырабатываемых навыков в рамках их будущей профессиональной деятельности, задать внутренний импульс к саморазвитию).

– *Прогностическая функция* (модель позволяет прогнозировать потенциальные проблемы и вызовы, с которыми студенты могут столкнуться при использовании цифровых технологий в практике, в то же время она предоставляет студентам инструменты и стратегии для преодоления этих препятствий и совершенствования цифровой грамотности).

– *Ценностно-смысловая функция* (модель помогает студентам осознать ценности и принципы, которые лежат в основе преподавания с использованием цифровых технологий, учитывая этические и социальные аспекты цифровизации образования).

– *Преобразующая функция* (модель поощряет новаторство и креативность при использовании цифровых технологий в педагогике, настраивает на более глубокую интеграцию ИТ-решений в учебный процесс и использование инновационных форм обучения).

– *Развивающая функция* (модель способствует развитию цифровых компетенций педагогов (главным образом в прикладном отношении); предоставляет студентам возможность систематического развития навыков и знаний в области цифровых технологий, а также укрепления связанной с этими технологиями общепедагогической компетентности).

Очевидно, что каждая из указанных функций важна для успешного формирования цифровых компетенций будущих педагогов. Более того, все приведенные выше функции взаимосвязаны и способны дать эффект лишь при комплексной реализации.



Для того чтобы предлагаемая модель могла использоваться эффективно, как показала практика, необходимо наличие ряда условий:

1. *Поддержка и ресурсы* (педагогические учреждения должны располагать материально-техническими ресурсами для реализации на их базе указанной модели, включая функционирующие компьютерные классы (объединенные в локальную вычислительную сеть и располагающие широкополосным доступом к сети Интернет), соответствующее программное обеспечение, сетевые ресурсы и учебно-методические материалы).

2. *Квалифицированные кадры наставников* (необходимо наличие подготовленных в сфере ИТ-обучения педагогов-кураторов, без которых невозможна реализация модели; кураторы должны иметь возможность обучать и консультировать студентов во время практики, оказывая им необходимую помощь в развитии цифровых навыков).

3. *Педагогическая рефлексия* (студенты-педагоги должны быть привлечены к систематической педагогической рефлексии на каждом этапе реализации модели, это поможет им оценивать свой прогресс, анализировать достижения и сложности в рамках учебного процесса, что крайне важно для формирования у них целевой установки на дальнейшее повышение своей цифровой грамотности и расширение спектра располагаемых ими компетенций).

4. *Интеграция в учебный план* (модель должна быть интегрирована в учебный план и программу подготовки будущих педагогов, для того чтобы обеспечить непрерывность развития навыков использования ИТ-технологий на протяжении всего учебного процесса).

5. *Междисциплинарный подход* (модель должна быть основана на принципе широких возможностей использования вновь формируемых у студентов-педагогов цифровых компетенций в разных предметных областях, что позволит обучаемым осознать преимущества развития у себя подобных компетенций).

6. *Постоянство обучения и саморазвития* (после завершения педагогической практики студентам должны быть созданы условия



для продолжения обучения в ИТ-сфере – следует обеспечить доступ к курсам дополнительного образования, а также открытым форумам для обмена опытом с коллегами, что будет содействовать дальнейшему развитию навыков обращения с программным обеспечением и компьютерной техникой, а также позволит им оставаться в курсе новых тенденций в области цифровых технологий в образовании).

Создание педагогических условий необходимо для обеспечения последующей реализации модели и создания благоприятных условий для совершенствования навыков использования ИТ-технологий у студентов-педагогов.

Моделирование процесса формирования цифровых навыков у студентов-педагогов предполагало реализацию четыре этапов:

1) установочного (определение целей и задач модели, анализ потребностей и запросов студентов-педагогов в развитии конкретных цифровых компетенций, формирование педагогических условий и аккумулирование ресурсов для внедрения модели в практику преподавания);

2) организационный этап (разработка учебного плана; создание массива учебного материала для модуля цифровых компетенций; обеспечение доступа к необходимым программным продуктам, оборудованию и медиаконтенту; обеспечение обратной связи и консультативной поддержки со стороны опытных педагогов и экспертов в области цифровых технологий);

3) формирующий этап (проведение практических занятий и реализация учебных проектов, включающих использование цифровых технологий в образовательной деятельности; использование интерактивных методов и средств обучения, таких как мультимедиа-презентации, онлайн-коммуникации и электронные портфолио; контроль достигнутого обучаемыми прогресса в плане совершенствования своих цифровых компетенций);

4) преобразующий этап (методическая поддержка студентов-педагогов в дальнейшем профессиональном развитии и совершенствовании цифровых компетенций, после завершения



практики; привлечение студентов к участию в профессиональных мероприятиях, таких как семинары, конференции и онлайн-диспуты).

Каждый этап создания и апробации модели реализовывался последовательно и предусматривал поэтапную поддержку постепенного развития цифровых компетенций студентов-педагогов в ходе педагогической практики.

Для оценки результатов в области освоения современных цифровых технологий студентами в рамках рассматриваемого исследования авторами были выдвинуты следующие критерии:

– *уровень технической подготовки*, который предусматривает: овладение основными компьютерными программами и утилитами; умение использовать различные электронные устройства (такие как компьютеры, планшеты и интерактивные доски); выработку навыков работы с электронными учебными материалами и ресурсами;

– *педагогический дизайн*, а именно: умение разрабатывать т.н. «цифровые занятия» (то есть уроки с активным использованием обучающимися компьютерной техники и медиаконтента), соответствующие учебным программам и возможностям целевой аудитории; способность составлять интерактивные задания, ориентированные на активное использование в процессе их выполнения ИТ-технологий; выработку навыков целенаправленной работы с информацией и управления данными;

– *интеграция цифровых технологий*, которая заключается в умении планировать и реализовывать проекты дидактической направленности с опорой на программное обеспечение и возможности компьютерной техники и стимулирование использования ИТ-инструментов обучаемыми в рамках учебного процесса; организация коллективной работы учащихся с использованием таких ИТ-инструментов, а также онлайн-ресурсов; умение поддерживать обратную связь на основе использования программных средств;

– *критическое мышление и саморазвитие*, представляющие собой способность анализировать информацию и критически оценивать ее источники, а также уровень аутентичности используемых медиаресурсов; стремление к самообразованию и



повышению квалификации в области применения цифровых технологий; умение адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среде и научно-техническому прогрессу.

Обозначенные критерии при условии их объективной оценки по результатам педагогической практики способны дать представление о достигнутом уровне освоения цифровых компетенций студентами-педагогами, а также выявить компетенции, требующие дополнительных усилий и поддержки в плане развития.

Способ измерения уровня цифровых компетенций, на наш взгляд, не должен опираться на традиционную количественную оценку, поскольку такой подход выглядел бы излишне упрощенным. Действительно, если рассматривать развитие компетенций у студента с философских позиций, то очевидно, что такие компетенции в контексте использования информационных технологий в первую очередь отражают способность студента разбираться в цифровых технологиях, адаптироваться к ним, использовать их грамотно и целесообразно, эффективно коммуницировать с коллегами, а также искать, критически оценивать и усваивать информацию в цифровой среде.

В общем случае достигнутый уровень цифровых компетенций можно определить следующим образом:

– знание: компетентность в области цифровых технологий начинается с ориентации в базовых понятиях, терминологии и принципах работы электронных устройств, а также простейшей сетевой архитектуры – именно эти сведения являются фундаментом для дальнейшего развития;

– умения: способность применять знания в практической деятельности, понимание того, как можно использовать ИТ-решения и компьютерную технику.

В рамках предложенного подхода уровни сформированности цифровых компетенций будущих педагогов можно распределить следующим образом:

1. Начальный уровень. На этом уровне будущие педагоги приобретают базовые знания о цифровых инструментах и технологиях. Они знакомятся с основными принципами работы



компьютеров, архитектурой интернета и назначении различных программных продуктов и утилит (важно понимать, что на этом уровне знания студентов ограничены).

2. Средний уровень. На этом уровне будущие педагоги обладают более разносторонними знаниями и умениями в области цифровых технологий. Они осознают потенциал цифровых инструментов применительно к учебному процессу и умеют использовать эти инструменты в своей педагогической деятельности. Кроме того, студенты-педагоги, обладающие средним уровнем цифровых компетенций, начинают задумываться о том, каким образом можно использовать возможности ИТ-технологий для обогащения учебного процесса и стимулирования творческого мышления своих учеников.

3. Продвинутый уровень. На этом уровне будущие педагоги демонстрируют глубокие навыки использования цифровых технологий в практике работы учителя. Они могут применять разнообразные цифровые инструменты для создания интерактивных уроков, оценки и отслеживания прогресса обучения своих учеников, а также для собственного профессионального развития.

4. Экспертный уровень. На этом уровне будущие педагоги выступают в роли экспертов в сфере использования цифровых технологий в образовании. Они не только успешно применяют цифровые инструменты в своей практике, но и активно исследуют новые методы и подходы к их применению в учебном процессе, а также активно делятся своими познаниями с коллегами. Таким образом, экспертный уровень предполагает актуализацию личной инициативы педагога в плане поиска новых путей повышения эффективности учебного процесса.

Итак, в качестве итога проведенного исследования, ориентированного на разработку организационно-педагогической модели формирования цифровых компетенций будущего педагога, можно рассматривать подробный анализ структуры, идеологии и функционала модели, а также ее отдельных компонентов. В частности, модель состоит из пяти взаимосвязанных блоков –



целевого, методологического, организационно-деятельностного, диагностического и результативного.

Целевой блок содержит в себе определение целей и задач формирования цифровых компетенций у будущих педагогов.

Методологический блок объединяет подходы и методы, которые используются для формирования цифровых компетенций у будущих педагогов (имеются в виду различные обучающие сценарии и практики, подразумевающие как теоретическое изучение, так и практическое применение цифровых инструментов в учебном процессе).

Организационно-деятельностный блок регламентирует условия и описывает образовательную среду, в пределах которой происходит формирование цифровых компетенций студентов; описание среды включает в себя, в частности, доступ к учебному оборудованию и программному обеспечению, консультативную помощь наставников, принципы коллективной работы и сотрудничества в рамках учебного процесса.

Диагностический блок предназначен для оценки и выявления достигнутого студентами-педагогами уровня сформированности цифровых компетенций (к инструментарию оценки относятся, как правило, тесты, практические задания, методы наблюдения и самоконтроля).

Результативный блок. Этот блок определяет критерии оценки результатов формирования цифровых компетенций у будущих педагогов.

Перечисленные пять взаимосвязанных блоков создают комплекс, который способствует эффективному формированию цифровых компетенций у будущих педагогов во время практики в школе и который находит свое отражение в соответствующей модели. Апробация модели осуществлялась авторами на базе учебных заведений Республики Саха (Якутия) и имела целью оптимизацию подготовки будущих педагогов для эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации системы общего образования.



Заключение

Современный прогресс технологий и цифровизация общества требуют от педагогических работников умения эффективно использовать информационные и телекоммуникационные технологии в учебном процессе.

Эффективность процесса формирования цифровых компетенций педагога во многом зависит от его личной заинтересованности и мотивации. При этом главным приводным механизмом в деле повышения уровня цифровой грамотности педагога выступает его стремление к постоянному самообразованию и саморазвитию в этой области знаний, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий. Тем более, что обилие курсов повышения квалификации различного объема и содержания в настоящее время на рынке образовательных услуг дает для этого самые широкие возможности. Главное – найти то направление, которое не только отвечает насущным требованиям современной преподавательской деятельности запросам, но и ориентировано на перспективу, так как цифровые технологии находятся в постоянном развитии. В этой связи задача педагога завтрашнего дня – быть в курсе основных тенденций в сфере информатизации образования, для того чтобы оставаться востребованным специалистом, обеспечивающим высокое качество обучения своих подопечных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафурова Н. В. Педагогическое применение мультимедийных средств: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. В. Гафурова, Е. Ю. Чурилова. Красноярск: ИПК СФУ, 2010. 202 с.
2. Игнатьев В. П. Цифровая образовательная среда сельской школы [Электронный ресурс] / М. Д. Иванова, В. Г. Абрамова // Начальное и среднее образование. 2021. № 5. С. 172-175. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-selskoyshkoly/viewer>. (дата обращения: 11.02.2024).
3. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н. А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101-104.
4. Могилевский В. Д. Методология систем. Москва, 1999.



5. Новик И. Б. О моделировании сложных систем (философский очерк). Москва, 1965.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544н с изменениями от 25 дек. 2014 г.: зарегистрировано в Минюсте России 6 дек. 2013 г. № 30550. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 10.02.2024).
7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897 в ред. Приказа Минобрнауки России от 29 дек. 2014 г. № 1644. – URL: <https://fgos.ru>.
8. Паршукова, Н. Б. Методика оценивания уровня сформированности ИКТ-компетентности у будущих учителей информатики [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 4. С. 74-85. URL: <http://ucpr.arbicon.ru/vchl95.html> (дата обращения: 09.02.2024).
9. Писаренко В. И. особенности и перспективы использования метода моделирования в современной педагогике // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2019. № 3(36). С. 2-15.
10. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 09.02.2024).
11. Рахимова А. Э. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе [Электронный ресурс] / А. Э. Рахимова, Ф. Л. Ратнер // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). URL: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-198-98-100> (дата обращения: 09.02.2024).
12. Чоросова О. М. Когнитивные модели и алгоритмы формирования цифровой компетентности педагога в условиях цифровизации общего образования / О. М. Чоросова, Г. Ю. Протодьяконова, Р. Е. Герасимова, А. З. Алексеева: монография. Москва: Спутник, 2023. 382 с.
13. Юркина Л. В. Практикум по формированию компетенций, необходимых в педагогической деятельности: учебно-методич. пособие / Л. В. Юркина, Н. Н. Сухова. Москва: Янус-К, 2018. 79 с.

REFERENCES

1. Gafurova N. V. Pedagogicheskoe primenenie mul'timedijnyh sredstv: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / N. V. Gafurova, E. Ju. Churilova. Krasnojarsk: IPK SFU, 2010. 202 p.



2. Ignat'ev V. P. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda sel'skoj shkoly / M. D. Ivanova, V. G. Abramova // Nachal'noe i srednee obrazovanie. 2021. # 5. P. 172-175. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-selskojshkoly/viewer> (accessed: 11.02.2024).
3. Kuprijanov B. V. Sovremennye podhody k opredeleniju sushhnosti kategorii «pedagogicheskie uslovija» / B. V. Kuprijanov, S. A. Dynina // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta imeni N. A. Nekrasova. 2001. # 2. P. 101-104.
4. Mogilevskij V. D. Metodologija sistem. Moskva, 1999.
5. Novik I. B. O modelirovanii slozhnyh sistem (filosofskij ocherk). Moskva, 1965.
6. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo, obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»: prikaz Mintruda Rossii ot 18 okt. 2013 g. # 544n s izmenenijami ot 25 dek. 2014 g.: zaregistrirvano v Minjuste Rossii 6 dek. 2013 g. # 30550. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (accessed: 10.02.2024).
7. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dek. 2010 g. # 1897 v red. Prikaza Minobrnauki Rossii ot 29 dek. 2014 g. # 1644. URL: <https://fgos.ru>.
8. Parshukova, N. B. Metodika ocenivaniya urovnja sformirovannosti IKT-kompetentnosti u budushhih uchitelej informatiki // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. # 4. P. 74-85. URL: <http://ucpr.arbicon.ru/vch195.html> (accessed: 09.02.2024).
9. Pisarenko V. I. osobennosti i perspektivy ispol'zovaniya metoda modelirovaniya v sovremennoj pedagogike // Informatika, vychislitel'naja tehnika i inzhenernoe obrazovanie. 2019. # 3(36). P. 2-15.
10. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" (zaregistrirvano v Minjuste Rossii 06.12.2013 # 30550) // SPS «Konsul'tantPljus». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (accessed: 09.02.2024).
11. Rahimova A. Je. Potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy v sovremennom pedagogicheskom processe / A. Je. Rahimova, F. L. Ratner // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. # 1 (98). URL: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-198-98-100> (accessed: 09.02.2024).
12. Chorosova O. M. Kognitivnye modeli i algoritmy formirovaniya cifrovoj kompetentnosti pedagoga v uslovijah cifrovizacii obshhego obrazovaniya / O. M. Chorosova, G. Ju. Protod'jakonova, R. E. Gerasimova, A. Z. Alekseeva: monografija. Moskva: Sputnik, 2023. 382 p.
13. Jurkina L. V. Praktikum po formirovaniju kompetencij, neobhodimyh v pedagogicheskoy dejatel'nosti: uchebno-metodich. posobie / L. V. Jurkina, N. N. Suhova. Moskva: Janus-K, 2018. 79 p.



**ЗЕЛИНСКИЙ СЕРГЕЙ
СЕРГЕЕВИЧ**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной медицины и экономики здравоохранения, руководитель аккредитационно-симуляционного центра, ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет им. Свт. Луки Минздрава России»
e-mail: ioslgmulnr@gmail.com

**SERGEY SERGEEVICH
ZELINSKY**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Medicine and Health Economics, Head of the Accreditation and Simulation Center, Lugansk State Medical University named after Svt. Bows of the Ministry of Health of Russia
e-mail: ioslgmulnr@gmail.com

**РОЛЬ АККРЕДИТАЦИОННО-СИМУЛЯЦИОННОГО
ЦЕНТРА В СИМУЛЯЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ
МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Актуальность работы обусловлена тем, что аккредитационно-симуляционный центр является основой симуляционного обучения в медицинском университете. От уровня освоения симуляционных технологий в рамках симуляционного обучения зависит уровень освоения профессиональных компетенций и осуществление выходного контроля выпускника в процессе проведения аккредитации специалиста.

Цель исследования заключается в изучении роли аккредитационно-симуляционного центра в симуляционном обучении медицинского университета.

Методологическая основа исследования состоит из анализа и синтеза, системного подхода и метода сбора фактов и другие. Совокупность и сочетание данных методов адекватны цели и задачам данного исследования.

Аккредитационно-симуляционный центр ФГБОУ ВО ЛГМУ им. Свт. Луки Минздрава России включает несколько аккредитационных площадок, к которым относятся: стоматологическая клиника; аптека-студия; педиатрическая площадка и площадка для лечебных специальностей. Каждая из аккредитационных площадок аккредитационно-симуляционного центра включает необходимый набор симуляционного оборудования, укомплектование которым было с учетом всех методических рекомендаций Методического центра аккредитации специалистов ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И. М. Сеченова Минздрава России.

Ключевые слова: аккредитационно-симуляционный центр, симуляционное обучение, симуляционные технологии, профессиональная подготовка будущих врачей, формирование компетенций.



INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MEDICAL UNIVERSITY: PREREQUISITES FOR CREATION AND CURRENT STATE

The relevance of the work is due to the fact that the accreditation and simulation center is the basis of simulation training at a medical university. The level of mastery of professional competencies and the implementation of final control of the graduate in the process of accreditation of a specialist depend on the level of mastery of simulation technologies within the framework of simulation training.

The purpose of the study is to study the role of the accreditation and simulation center in simulation training at a medical university.

The methodological basis of the study consists of analysis and synthesis, a systematic approach and a method of collecting facts, and others. The set and combination of these methods are adequate to the goals and objectives of this study.

Accreditation and simulation center FSBEI HI ST. LUKA LSMU of MOH of Russia includes several accreditation sites, which include: dental clinic; pharmacy studio; pediatric site and site for medical specialties. Each of the accreditation sites of the accreditation and simulation center includes the necessary set of simulation equipment, the equipment of which was taken into account all the methodological recommendations of the Methodological Center for Accreditation of Specialists I. M. Sechenov First Moscow State Medical University.

Keywords: accreditation and simulation center, simulation training, simulation technologies, professional training of future doctors, competency development.

Введение

Симуляционное обучение в медицинском университете является одной из ключевых тенденций медицинского образования, ведь средства современных информационно-коммуникационных технологий позволяют получить великолепные инструменты по формированию профессиональных компетенций будущего медика. Аккредитационно-симуляционный центр выступает в роли главной площадки для реализации симуляционного обучения, начиная от освоения практических навыков студентами всех курсов и выпускниками при прохождении тренингов и последующей аккредитации специалиста.

Аккредитационно-симуляционный центр оснащается передовым симуляционным обеспечением, среди которого отметим



такие как: XR-Body Intro – симулятор пальпации живота с использованием технологии XR позволяющий проводить отработку навыков физикального осмотра; виртуальный отоскопический симулятор VOS; DENT.QUATRO – стоматологический тренажёр; тренажер для обучения физикальному осмотру ТФО и пр.

В работе аккредитационно-симуляционного центра можно выделить три основные задачи, это:

- подготовка методических материалов и оборудование аккредитационных площадок;
- проведение тренингов для выпускников в течение года;
- проведение аккредитации [1].

Симуляционное обеспечение используется, как инструмент реализации практического симуляционного обучения и включает в себя большое количество возможностей по выполнению контроля, брифинга и дебрифинга выполненных действий при освоении того или иного практического навыка студентами медиками.

Материалы и методы

Работа аккредитационно-симуляционного центра в медицинском университете позволяет интегрировать в учебный процесс симуляционное обучение, что позволит вывести на качественно новый уровень освоения практических навыков студентами медиками при помощи использования различного класса симуляционного оборудования. Тем более что симуляционное обучение в условиях аккредитационно-симуляционного центра можно начинать с первого курса путем внедрения элементов симуляционного обучения в такие дисциплины, как анатомия, гистология, биология и пр.

Среди основных задач и функций аккредитационно-симуляционного центра медицинского университета:

- реализация преемственности и последовательности в освоении практических навыков в рамках дисциплин профессионального блока;



- возможность реализации комплексного подхода в формировании и поддержке на высоком уровне профессиональных навыков с использованием симуляционных технологий;
- осуществление контроля на всех этапах освоения профессиональных навыков при помощи средств симуляционных технологий;
- возможность проведения брифинга и дебрифинга для повышения продуктивности работы, как с поставленной ситуационной задачей, так и процесса ее освоения в симулированных условиях;
- организация обучения и обеспечение условий для его осуществления на симуляционном обеспечении;
- взаимодействие с ведущими преподавателями кафедр, привлечение их для организации практической работы в аккредитационно-симуляционном центре, а также при подготовке методических материалов [2];
- возможность проведения аккредитации специалиста аккредитационными комиссиями Министерства Здравоохранения Российской Федерации.

Аккредитационно-симуляционный центр ФГБОУ ВО ЛГМУ им. Свт. Луки Минздрава России включает аккредитационные площадки для стоматологов, педиатров, лечебников и фармацевтов. Каждая из аккредитационных площадок оборудована согласно требованиям Методического центра аккредитации специалистов.

Литературный обзор

Симуляционное обучение в медицинском образовании позволяет добиться высоких результатов в освоении практических навыков студентами медиками, сейчас рынок предлагает огромное количество симуляторов различного уровня реалистичности. Сегодня ведется активная работа по методической проработке и внедрению в учебный процесс как элементов симуляционного обучения, так и выстраиванию учебного процесса с большей направленностью на современные технологии. Это позволяет полностью переработать



учебный процесс на современный лад и получить максимум от периода обучения студентом медиком в медицинском университете.

Внедрение симуляционных технологий в процесс проведения первичной аккредитации позволяет не только эффективно проводить этапы аккредитации, но и вывести на качественно новый уровень процесс подготовки аккредитуемых в медицинском университете и овладеть необходимыми знаниями и навыками будущей профессиональной деятельности, овладеть компетенциями [3].

В процессе профессиональной подготовки к аккредитации выпускников медиков необходимость отработки профессиональных навыков выведена на совершенно новый уровень. Применяемые специализированные методики по освоению практических навыков при помощи практического использования широкого спектра симуляционного обучения проводится по принципу «от простого к сложному» [4]. При разработке симуляционных занятий необходимо следовать четко установленной последовательности действий, она предполагает использование последовательного метода в освоении материала знания.

Независимо от сложности освоения практических навыков студентами медиками в условиях использования симуляционной технологии происходит по следующей схеме: проводится обсуждение основных аспектов выполнения необходимого комплекса манипуляций на симуляционном обеспечении; выполняется определение этапности непосредственного выполнения манипуляции – проведение брифинга; установка последовательности этапов при освоении определенного навыка студентами медиками; выделение основных этапов, которые необходимы для выполнения поставленного ряда задач перед студентом медиком; усвоение студентами медиками каждого отдельного действия в рамках поставленной перед ними практической задачи; выделение часто встречаемых серьезных ошибок – проведение ребрифинга со студентами медиками; разработка методов, позволяющих снизить частоту появления ошибок в процессе практического освоения навыка [5]. Следование данной схеме позволяет более эффективно



управлять учебным процессом и позволяет добиться больших результатов при освоении учебного материала.

Многолетняя практика доказывает, что специалисты, прошедшие подготовку на симуляторах, показывают куда более эффективные результаты лечения в дальнейшей практике. Врач не только становится более уверенным в себе, но и получает возможность непрерывно совершенствоваться в искусственно созданных условиях [6]. Подготовка будущего врача в симулированных условиях позволяет сформировать компетенции, с которыми он может более эффективно включиться в систему непрерывного медицинского образования и нести полученные знания через всю жизнь.

Одна из важных задач, которая стоит перед аккредитационно-симуляционным центром и внедрении симуляционного обучения, это проведение аккредитации специалиста после освоения им образовательной программы специалитета, ординатуры. Ведь во время проведения аккредитации специалиста выпускнику нужно показать высокий уровень владения симуляционным оборудованием или он не будет аккредитован и не сможет приступить к профессиональной деятельности. Именно это актуализирует своевременную подготовку соответствующих медицинских кадров. В тоже время в процессе взаимодействия студента-врача с симуляционным оборудованием даже самого последнего поколения не формируется коммуникативная компетентность, значительно снижаются эмпатические способности обучаемого.

Для эффективного применения симуляционной технологии в процессе оценки и проведении аккредитации необходимыми знаниями, умениями, навыками организационно-методического обеспечения проведения процедуры аккредитации специалистов должны овладеть сотрудники аккредитационно-симуляционных центров. Согласно п. 53 приказа Минздрава России от 28.10.2022 № 709н «Об утверждении Положения об аккредитации специалистов», организационно-техническое сопровождение деятельности аккредитационных подкомиссий, на базе которых



проводится процедура аккредитации, что требует дополнительного обучения данным вопросам.

Отметим важнейшую роль Методического центра аккредитации специалистов ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И. М. Сеченова Минздрава России который проводить работу по координации работы аккредитационных центров, обучает персонал, предоставляет всевозможную методическую поддержку всех участников аккредитации и выполняет контролирующие функции в правильности и эффективности работы аккредитационных центров.

Методику приобретения профессиональных навыков в условиях аккредитационно-симуляционного центра необходимо проводить, соблюдая принцип от простого к сложному. Для эффективности внедрения симуляционного обучения в действующую систему профессионального медицинского образования на всех уровнях [7], необходимо активизировать работу по формированию и выполнению комплексного контроля уровня теоретической подготовки студентов медиков смежными кафедрами, а аккредитационно-симуляционному центру нужно использовать два уровня работы в процессе отработки навыков, как базовых, так и специальных: базовые занятия, подразумевают планомерную отработку элементов манипуляции в соответствии с алгоритмом; комплексные занятия в условиях симуляции с использованием навыков, которые были получены на базовых занятиях в качестве основного инструментария для решения комплексной клинической задачи.

Для формирования отдельного практического умения, которые определяются программой, необходимо разработать набор соответствующих методических рекомендаций со четко установленной структурой, к которой относится: определение, цель и сущность выполняемых действий, показания, противопоказания; материальное оснащение в виде набора симуляционного оборудования, позволяющего освоить необходимые навыки студентом медиком; последовательность освоения выполняемых операций в действия – алгоритм действия с подробными



объяснениями и набором ссылок на стандарты оказания медицинских услуг в здравоохранении [8].

Реализация симуляционного обучения на базе аккредитационно-симуляционного центра позволяет добиться высокого уровня закрепления теоретического материала студентами медиками на практике при помощи использования набора симуляционного оборудования. Полученные навыки студентом медиком работы с симуляционным оборудованием помогают во время сдачи им аккредитации. В тоже время важна методическая работа аккредитационно-симуляционного центра и выпускающих кафедр, ведь от качества используемой методики работы с симуляционным обеспечением зависит эффективность освоения как симуляторов, так и освоения профессиональных навыков в условиях симуляции.

Результаты

В качестве основы симуляционного обучения в аккредитационно-симуляционном центре ФГБОУ ВО ЛГМУ им. Свт. Луки Минздрава России используются следующие симуляторы: XR-Body Intro – симулятор пальпации живота с технологией XR для отработки навыков терапевтического физикального осмотра; виртуальный отоскопический симулятор VOS; DENT.QUATRO – стоматологический тренажёр; тренажер для обучения физикальному осмотру ТФО.

Так, например, тренажер ТФО используется для освоения базовых навыков физикального осмотра пациента в симулированных условиях. Данный тренажер обладает рядом специфических возможностей воспроизведения нормального и патологического дыхания, а также разнообразных ритмов сердца. Тренажер ТФО представляет собой модель торса взрослого человека, установленная на платформе, обеспечивает возможность проведения осмотра, как с вентральной, так и с дорзальной поверхностями [9]. В точки аускультации находятся специальные датчики позволяющие управлять тренажером, используя возможности интерактивного воздействия специализированных



устройств. При правильном касании к тренажеру фонендоскопом будет соответствующий звук, который характерен для установленного сценария состояния пациента.

Тренажер ТФО включает специализированных комплекс образовательных методов, которые позволяют в полной мере изучить теоретический материал, выполнить отработку практических навыков, произвести контроль полученных навыков и знаний студентами медиками в удобной форме.

Использование симуляционного оборудования при освоении практических навыков позволяет закрепить на практике полученные знания студентами медиками, а использование набора симуляционных тренажеров позволяет повысить вовлеченного и сложность задачи, и как следствие повышается эффективность использования симуляционного оборудования и освоения практических навыков студентами медиками.

Обсуждение

Симуляционное обучение является перспективным направлением и уже давно себя зарекомендовало, а активная работа по оснащению симуляционных центров ведет к закреплению практики использования симуляционного оборудования в условиях симуляционных центров и, конечно, в процессе проведения аккредитации специалиста. Однако отметим то, что не все симуляционное оборудование используется на 100%, ведь зачастую симуляционное оборудование приобретается для проведения тренингов и аккредитации для 1-й специальности, по которой в университете обучается 2-3 ординатора, оборудование простаивает, хотя на него затрачены большие ресурсы. Среди таких специальностей можно отметить следующие: детская хирургия; урология; челюстно-лицевая хирургия; ультразвуковая диагностика и пр. В тоже время эффективность и необходимость внедрения симуляционного обучения не вызывает сомнений и требует активного научного поиска эффективных путей использования современных технологий в медицинском образовании.



Заключение

Таким образом, было установлено, что симуляционное обучение в медицинском университете базируется на симуляционном оборудовании, которым можно воспользоваться в условиях аккредитационно-симуляционного центра ФГБОУ ВО ЛГМУ им. Свт. Луки Минздрава России. Работа аккредитационно-симуляционного центра тесно связана с выпускающими кафедрами, которые принимают активное участие в методической работе и проведении тренингов на симуляционном оборудовании. Упомянутые симуляторы в аккредитационно-симуляционном центре используются как для освоения профессиональных навыков студентами-медиками разных курсов, так и для проведения аккредитации специалиста. Примечательным является и то, что при внедрении симуляционного обучения в подготовку студента-медика снижается участие преподавателя в процессе освоения профессионального навыка и выходит на первый план знание принципов работы современных информационно-коммуникационных технологий и, в частности, симуляционного оборудования. Все это позволяет сформировать всесторонне развитого высококвалифицированного специалиста, владеющего современными информационно-коммуникационными технологиями и навыками работы с симуляционным оборудованием, позволяющим ему освоить элементы будущей профессиональной деятельности, которая сейчас все чаще связана с различными информационно-коммуникационными технологиями.

Перспективы дальнейших исследований лежат в более детальном изучении симуляционных технологий и изучение их возможностей для организации симуляционного обучения в условиях аккредитационно-симуляционного центра ФГБОУ ВО ЛГМУ им. Свт. Луки Минздрава России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зелинский С. С. Использование информационно-коммуникационных и симуляционных технологий в учебном процессе и первичной аккредитации //



Проблемы экологической и медицинской генетики и клинической иммунологии»: сборник научных трудов. Луганск, 2022. Выпуск 1 (169). С. 168-174.

2. Галонский В. Г. Симуляционное обучение как эффективный педагогический инструмент качественной подготовки будущих врачей-стоматологов / В. Г. Галонский, А. А. Майгуров, Н. В. Тарасова, В. В. Алямовский, Э. С. Сурдо, А. А. Черниченко // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 101-110.

3. Зелинская С. А. Практика использования облака, MOODLE и симуляционных технологий в работе кафедр и аккредитационно-симуляционного центра ГУ ЛНР «ЛГМУ ИМ. СВЯТИТЕЛЯ ЛУКИ» / С. А. Зелинская, С. С. Зелинский // Современное состояние и пути совершенствования образовательного процесса: Материалы IX Республ. науч.-метод. конф., г. Донецк, 02 фев. 2023 г. / Отв. ред. О. В. Федоров; ГОУВПО «ДОННТУ». Электрон. дан. (1 файл). Донецк: ГОУВПО «ДОННТУ», 2023. С. 395-401.

4. Софронова Т. Н. Симуляционное обучение как современная технология обучения практическим навыкам оказания неотложной помощи // Медицинское образование и вузовская наука. 2018. № 2 (12). С. 66-69.

5. Запесоцкая И. В. Информационные коммуникационные технологии в медицинском образовании / И. В. Запесоцкая, А. А. Кузнецова, Л. А. Моргун, А. В. Данилова // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019. №4 (36). С. 52-61.

6. Зелинский С. С. Симуляционные технологии: характеристика и практика их использования в условиях ВУЗа / С. С. Зелинский, С. А. Зелинская, А. Д. Добровольская, Е. А. Удуд // Фундаментальные научно-практические исследования: основные итоги – 2020. Сборник научных трудов по материалам XIII Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 31 декабря 2020 г.). Анапа: НИЦ ЭСП в ЮФО, 2020. С. 71-74.

7. Hallikainen H. Teaching anaesthesia induction to medical students: comparison between full-scale simulation and supervised teaching in the operating theatre // H. Hallikainen, O. Väisänen, T. Randell et al. // Eur. J. Anaesth. 2009. Vol. 26. P. 101-104.

8. Коннова Т. В. Особенности учебного процесса с использованием симуляторов в Самарском государственном медицинском университете / Т. В. Коннова, Л. А. Лазарева, О. В. Беликова, И. А. Мунтян // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. № 5-4. С. 1507-1510.

9. Официальный сайт компании «ЮРТЭКС». Тренажер для обучения физикальному осмотру ТФО-1.01 [Электронный ресурс]. URL: <https://urteks.ru/store/medicinskie-trenazhery-maksim-ilyusha/medical/trenazher-dlya-obucheniya-fizikalnomu-osmotru-tfo-1-01/> (дата обращения: 23.02.2023).

REFERENCES

1. Zelinskij S. S. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh i simuljacionnyh tehnologij v uchebnom processe i pervichnoj akkreditacii // Problemy jekologicheskoj i medicinskoj genetiki i klinicheskoi immunologii»: sbornik nauchnyh trudov. Lugansk, 2022. Vypusk 1 (169). P. 168-174.

2. Galonskij V. G. Simuljacionnoe obuchenie kak jeffektivnyj pedagogicheskij instrument kachestvennoj podgotovki budushhih vrachej-stomatologov /



- V. G. Galonskij, A. A. Majgurov, N. V. Tarasova, V. V. Aljamovskij, Je. S. Surdo, A. A. Chernichenko // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. # 2. P. 101-110.
3. Zelinskaja S. A. Praktika ispol'zovanija oblaka, MOODLE i simuljacionnyh tehnologij v rabote kafedr i akkreditacionno-simuljacionnogo centra GU LNR «LGMU IM. SVJaTITELJa LUKI» / S. A. Zelinskaja, S. S. Zelinskij // Sovremennoe sostojanie i puti sovershenstvovanija obrazovatel'nogo processa: Materialy IX Respubl. nauch.-metod. konf., g. Doneck, 02 fev. 2023 g. / Otv. red. O. V. Fedorov; GOUVPO «DONNTU». Jelektron. dan. (1 fail). Doneck: GOUVPO «DONNTU», 2023. P. 395-401.
4. Sofronova T. N. Simuljacionnoe obuchenie kak sovremennaja tehnologija obuchenija prakticheskim navykam okazaniya neotlozhnoj pomoshhi // Medicinskoe obrazovanie i vuzovskaja nauka. 2018. # 2 (12). P. 66-69.
5. Zapesockaja I. V. Informacionnye kommunikacionnye tehnologii v medicinskom obrazovanii / I. V. Zapesockaja, A. A. Kuznecova, L. A. Morgun, A. V. Danilova // Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2019. #4 (36). P. 52-61.
6. Zelinskij S. S. Simuljacionnye tehnologii: harakteristika i praktika ih ispol'zovanija v uslovijah VUZa / S. S. Zelinskij, S. A. Zelinskaja, A. D. Dobrovol'skaja, E. A. Udud // Fundamental'nye nauchno-prakticheskie issledovanija: osnovnye itogi – 2020. Sbornik nauchnyh trudov po materialam XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g.-k. Anapa, 31 dekabnja 2020 g.). Anapa: NIC JeSP v JuFO, 2020. P. 71-74.
7. Hallikainen H. Teaching anaesthesia induction to medical students: comparison between full-scale simulation and supervised teaching in the operating theatre // H. Hallikainen, O. Väisänen, T. Randell et al. // Eur. J. Anaesth. 2009. Vol. 26. P. 101-104.
8. Konnova T. V. Osobennosti uchebnogo processa s ispol'zovaniem simuljatorov v Samarskom gosudarstvennom medicinskom universitete / T. V. Konnova, L. A. Lazareva, O. V. Belikova, I. A. Muntjan // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2014. # 5-4. P. 1507-1510.
9. Oficial'nyj sajt kompanii «JuRTJeKS». Trenazher dlja obuchenija fizikal'nomu osmotru TFO-1.01. URL: <https://urteks.ru/store/medicinskie-trenazhery-maksim-ilyusha/medical/trenazher-dlya-obucheniya-fizikalnomu-osmotru-tfo-1-01/> (accessed: 23.02.2023).



**ХАРЖЕВСКАЯ АННА
АЛЬБЕРТОВНА**

соискатель кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдулина Института изящных искусств, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: kharzhik@gmail.com

**ANNA ALBERTOVNA
KHARZHEVSKAIA**

Researcher at the E.B. Abdullin Chair of Methodology and Technologies of Music Education Pedagogy, Institute of Fine Arts,
Moscow Pedagogical State University
e-mail: kharzhik@gmail.com

**ТОРОПОВА АЛЛА
ВЛАДИМИРОВНА**

доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдулина Института изящных искусств, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: allatoropova@list.ru

**ALLA VLADIMIROVNA
TOROPOVA**

Doctor of Psychological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the E. B. Abdullin Chair of Methodology and Technologies of Music Education Pedagogy at the Institute of Fine Arts,
Moscow State Pedagogical University
e-mail: allatoropova@list.ru

**НАВСТРЕЧУ ПОКОЛЕНИЯМ «ДРУГИХ» ИЛИ
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-
МУЗЫКАНТА В СВЕТЕ МУЗЫКАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

В статье поднимается проблема сущности и состава личностных ресурсов адаптации и преадаптации к профессиональной деятельности педагога-музыканта в условиях неопределённости и межпоколенческих противоречий, а также возможностей их развития в процессе вузовской подготовки. В поиске ответа на исследовательский вопрос авторами предложена и апробирована модель обращения к личностным ресурсам педагога-музыканта в рамках вузовского курса «Музыкально-психологическая антропология». Построение психолого-педагогической модели развития личностных ресурсов адаптации и преадаптации педагога-музыканта к профессиональной деятельности опирается на целевую установку укрепления способности к преодолению внезапно возникающих в практике состояний дезадаптации средствами предметной области «музыкальное искусство»: уменьшение тревожности, агрессии, конфликтности, ригидности внимания и восприятия, симптомов эмоционального выгорания педагога-музыканта при встрече с обстоятельствами межпоколенческих вызовов и неопределённости. Развитие личностных ресурсов осуществляется на основе личностно-профессиональной рефлексии посредством



анализа взаимосвязи личностных и поколенческих особенностей и предпочитаемых музыкальных феноменов как прецедентных текстов поколения, понимания их архетипических особенностей и ценностных установок, а также применения связанных с ними музыкально-образовательных технологий.

Ключевые слова: личностные ресурсы, педагог-музыкант, адаптация и преадаптация, профессиональная неопределенность, музыкальные предпочтения, прецедентные музыкальные тексты.

TOWARD GENERATIONS OF "OTHERS" OR THE PROBLEM OF MUSIC TEACHER'S PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE LIGHT OF MUSIC- PSYCHOLOGICAL ANTHROPOLOGY

The article raises the problem of the essence, composition of personal resources of adaptation and pre-adaptation to professional activity in conditions of uncertainty and intergenerational contradictions, the possibilities of their development in the process of university training of a teacher-musician. In search of an answer to the research question, the authors proposed and tested a model of addressing the personal resources of a teacher-musician within the framework of the university course "Musical-Psychological Anthropology." The construction of a psychological and pedagogical model for the development of personal resources for adaptation and pre-adaptation of a teacher-musician to professional activity is based on the goal of strengthening the ability to overcome states of maladaptation that suddenly arise in practice: reducing anxiety, aggression, conflict, rigidity of attention and perception, symptoms of emotional burnout of a teacher-musician when faced with circumstances of intergenerational challenges and uncertainty. The development of personal resources is carried out on the basis of personal and professional reflection through the analysis of the relationship between personal and generational characteristics and preferred musical phenomena as precedent texts of a generation, their archetypal characteristics and value systems, as well as related musical and educational technologies.

Keywords: personal resources, teacher-musician, adaptation and pre-adaptation, professional uncertainty, musical preferences, precedent musical texts.

Введение

В третьем десятилетии XXI века особо актуализирована проблема развития устойчивости личности в изменяющемся культурном, цивилизационном и информационном контекстах. Проблема поиска личностных ресурсов педагога для совладания с профессиональными стрессами звучит остро на научно-практических конференциях как в свете психологических вопросов и аспектов развития субъектов образования, так и в ряду философских проблем



современного музыкального образования и его антропологических трансформаций. Подчеркивая актуальность развития личности педагога-музыканта в соответствии с вызовами современного мира, его неопределенности и «текучей реальности» [1], мы определяем его вектор как развитие личностных ресурсов адаптации и преадаптации к профессиональной деятельности педагога-музыканта в условиях неопределённости и межпоколенческих противоречий. Будущий педагог-музыкант, обучаясь в вузе, приобретает знания и умения, навыки и компетентность, которые созданы и отработаны в опыте предыдущих поколений. Можно ли считать его оснащенным всеми профессиональными инструментами и личностными ресурсами для встречи с поколениями «других»? В поиске ответа на вопрос нами была предложена и апробирована модель обращения к личностным ресурсам педагога-музыканта в рамках вузовского курса «Музыкально-психологическая антропология» [2; 3], включающая ряд теоретических оснований и практико-ориентированных задач.

Методология исследования

В контексте педагогики и психологии музыкального образования первостепенным становится изучение личностных ресурсов адаптации и преадаптации к профессиональной деятельности в условиях следующих вызовов современности, выделенных А. Г. Асмоловым: неопределённости, сложности, разнообразия и ответственности [4]. Д. А. Леонтьев, осмысливая термин преадаптации, проводит параллель между ним и «готовностью к событию» философа А. Бадью [5, с. 38]. А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов рассматривают изучение проблемы преадаптации, как латентную линию исследований антропологического измерения эволюции [6, с. 82]. По мнению учёных, «преадаптации нацелены на новизну и непредсказуемость будущего» [6, с. 83]. К этим выводам они подходят, подробно анализируя преадаптацию с точки зрения понимания этого термина биологами и физиологами, среди которых Л. Кено, который считал, что «смысл преадаптаций (в виде не востребованных в настоящем качеств) состоит в том, что они дают возможность организмам не пассивно следовать за средой, а самим искать её новые формы...»



[6, с. 84]. При этом «в психодинамике адаптация и преадаптация существуют не изолированно, а одновременно “здесь и сейчас” в ситуации онтологической неопределённости» [6, с. 92]. Таким образом, исследователи приходят к выводу, что «в отличие от необходимого разнообразия при адаптации, преадаптивным ответом живой системы на неопределённость будущих вызовов является избыток разнообразия как условия «конструирования “вне-возможного”» [6, с. 91]. Несмотря на изученность понятий адаптации и преадаптации с точки зрения биологии, физиологии, физики, психофизиологии и психодинамики на данном этапе не существует комплексной модели обращения к ресурсам адаптации и преадаптации личности, применимой в психолого-педагогическом ключе.

В смежных к общей педагогике и педагогике музыкального образования науках – психологии и социологии – последние десятилетия активно развивались такие психологические теории, как теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса [7; 8]. В середине XX века была разработана концепция культур Маргарет Мид, согласно которой мы живём в префигуративной культуре, что означает: дети обучают своих родителей использованию новых технологий [9]. Префигуративность современной культуры пока мало осмыслена в свете профессиональной готовности педагогов учиться самим, обучая профессии, у своих учеников, что требовало концептуализации в понятиях о личностных ресурсах в масштабе антропологических вызовов и сдвигов.

Разработка инструментов самоосмысления личности в антропологическом ключе ведется в рамках концепции Музыкально-психологической антропологии А. В. Тороповой¹[2], где апробируются новые подходы к самоисследованию студентами граней и особенностей музыкальных антропопрактик, в том числе образовательных, архетипов и предпочтений в кросс-культурном и индивидуально-личностном ключе, предлагаются методы работы с

¹ Разработка данной междисциплинарной области науки и учебной дисциплины вуза была поддержана грантом РФФИ (2029-2021) и привела к признанию научной школы А. В. Тороповой в МПГУ



музыкальными прецедентными текстами как маркерами поколенческих предпочтений (и зависимостей от прецедентных текстов своего поколения). Термин «прецедентные тексты» был введён Ю. Н. Карауловым [10], вначале в филологию и лингвистику, далее уточняющее определение понятию дал Г. Г. Слышкин [11] (будет приведено ниже).

Представленная проблематика трансформируется в содержание курса Музыкально-психологическая антропология и становится предметом и ракурсом для самоисследования в процессе вузовского обучения и межпоколенческого общения, что в опоре на концепт профессионально-личностной рефлексии, разработанный в исследованиях Т. А. Колышевой [12], даёт по нашему предположению и наблюдению эффекты инсайтов, способствующих пониманию Других и себя, тем самым «заботе о себе» и укреплению личностных ресурсов.

Анализ научной литературы позволил сформировать рабочий тезаурус.

Адаптация – это процесс и результат внутренних изменений и внешнего активного приспособления к новым условиям существования [13].

Преадаптация – «не адаптация к тому, что есть, а преадаптация к тому, чего нет» [5, с. 38]. Смежным термином к нему выступает то, что «философ А. Бадью назвал “готовность к событию”»: готовность к тому, что может быть все, что угодно» [5, с. 38].

Личностные ресурсы – «потенциальные возможности» личности, освоенные человеком и часто не задействованные способы восприятия, мышления, памяти, а также способности к освоению новых умений и знаний, которые могут актуализироваться при обучении и быть востребованы при необходимости [14].

Неопределённость – «осознание недостатка знаний о текущих событиях или о будущих возможностях. Это обычные условия существования человечества...» [15].

Профессиональная неопределённость – «Согласно R. C. Fox (Фох, 1957), возникает в трех основных вариантах:

- Недостаточность имеющихся у профессионала знаний.



– Недостаточность знаний в профессиональной сфере как таковой (недостаточность знаний у признанных экспертов).

– Неспособность профессионала понять, какой из первых двух вариантов адекватен создавшейся ситуации» [16].

Предпочтения – в толковом словаре Д. Н. Ушакова «*предпочтение*» – это преимущественное внимание, уважение, одобрение кому-чему-нибудь сравнительно с кем-чем-нибудь» [17, с. 517]. Таким образом, музыкальные предпочтения представляют собой индивидуальный выбор субъектом музыкального произведения или жанра в наибольшем количестве случаев из возможных ситуаций выбора.

Прецедентные тексты – от прецедента – случая, служащего примером или оправданием для последующих случаев этого же рода. **Прецедентные тексты** – значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях тексты культуры, имеющие сверхличностный характер, такие тексты и его фрагменты (фразы), обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности [10].

Прецедентные феномены отражают в тексте национальные культурные традиции в оценке и восприятии исторических событий и лиц, мифологии, памятников искусства, литературы, произведений устного народного творчества. Прецедентные феномены могут быть как вербальными, так и невербальными, к последним мы можем отнести произведения живописи, архитектуры, музыкальные произведения.

Музыка на протяжении веков была одним из ключевых ресурсов преодоления трудностей, примером может служить богослужбное пение, хоровые католические песнопения, древние ритуальные мелодии. В трудах Ю. С. Овчинниковой выделяются следующие особенности традиционной народной музыки: «...воздействие на человека на глубинном природном, праязыковом уровне; возвращение слушающих посредством музыки к изначальному, обусловленному природой единству с Миром; положительное влияние музыки на физическое и психическое здоровье человека в силу её сообразности естественному звучанию



природного космоса и отсутствия в ней искусственных ритмов и смещённых частот; создание условий для внутреннего переживания природного родства и единства представителей разных культурных миров» [18, с. 25]. Для педагогов-музыкантов музыка воспринимается по умолчанию важным ресурсом, способствующим психологической устойчивости в условиях неопределённости всех других институтов, формируя чувство значимости разделённых с другими ценностей и стабильности в этой сфере жизни, в том числе подкрепляя это переживание проверкой музыкальных явлений на прецедентность – разделяемость предпочтений и смыслов с «такими же, как я». Но в практике работы в образовательных учреждениях зачастую происходит слом ожиданий и потеря психологической устойчивости при встрече с поколением «других», предъявляющих нам иные музыкальные прецедентные тексты и феномены. Наше исследование собрало теоретические основания и условия практической реализации модели укрепления личностных ресурсов адаптации и преадаптации к таким встречам в профессиональной деятельности педагога-музыканта через развитие профессионально-личностной рефлексии.

Нами были поставлены следующие исследовательские вопросы: как педагогика музыкального образования может учитывать личностную и поколенческую избирательность восприятия музыки, расширять возможности восприятия музыки разных стилей и преодолевать трудности межпоколенческого взаимодействия в процессе обучения в вузе? Возможно ли построение психолого-педагогической модели развития личностных ресурсов адаптации и преадаптации педагога-музыканта к профессиональной деятельности, эффективность которой была бы наблюдаема в способности к преодолению состояний дезадаптации: то есть уменьшению тревожности, агрессии, конфликтности, ригидности внимания и восприятия, симптомов эмоционального выгорания педагога-музыканта при встрече с обстоятельствами межпоколенческих вызовов и неопределённости в практике?

Методологический анализ, обобщение и экстраполяция взглядов и концепций ведущих учёных позволили выдвинуть в центр



теоретических построений метод моделирования структуры и условий развития личностных ресурсов адаптации и преадаптации к профессиональной деятельности педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки.

Проверка общей педагогической гипотезы осуществлялась эмпирическими методами, в числе которых: педагогическое наблюдение, анализ педагогических эссе, письменное анкетирование, психодиагностическое интервью, метод экспертных оценок, интервьюирование, методы игрофикации с целью выявления прецедентных музыкальных феноменов, математическая обработка данных, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Частные эмпирические гипотезы включали предположения о том, что существует спонтанно реализуемая потребность наращивания личностных ресурсов с помощью предпочитаемой (лично или поколенчески) музыкой; избирательность восприятия музыки как процесс идентификации с поколением или с социальной группой может служить как личностным ресурсом, так и ограничением, создающим трудности взаимопонимания между людьми и поколениями.

Психологическое тестирование личностных ресурсов проводилось со следующими опросниками: «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанный на основе трёхфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и адаптированный Н. Водопьяновой, Е. Старченковой; тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения» О. Н. Бочарова; тест Ю. М. Орлова и Ю. Н. Емельянова «Самооценка эмпатических способностей»; шкала тревоги Ч. Д. Спилбергера (The State-Trait Anxiety Inventory – STAI), адаптированная Ю. Л. Ханиным; опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте», адаптированный Н. В. Гришиной; тест на уровень агрессивности Л. Г. Почебут; опросник ценностей Ш. Шварца; копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, Л. И. Вассерман.



Результаты исследования и обсуждение

Опытно-поисковое исследование было проведено в Институте изящных искусств Московского педагогического государственного университета, факультет музыкального искусства, 4-5 курс бакалавриата «Педагогическое образование» по профилю «Музыка». Всего в исследовании приняло участие 87 человек.

Проведенное исследование и анализ его результатов позволили сделать обобщения:

Развитие личностных ресурсов будущих музыкантов-педагогов в вузе осуществляется на основе личностно-профессиональной рефлексии посредством анализа взаимосвязи личностных и поколенческих особенностей и предпочитаемых музыкальных феноменов как прецедентных текстов поколения, их архетипических особенностей и ценностных установок, а также связанных с ними музыкально-образовательных технологий.

Структура комплекса адаптационных и преадаптационных ресурсов педагога-музыканта в свете специфики профессиональной деятельности включает:

а) компоненты адаптации: коммуникативность, эмоциональная удовлетворённость, адекватная самооценка, жизнестойкость, коллаборация (сотрудничество);

б) компоненты преадаптации: креативность, критическое мышление, продуктивность в ситуации неопределённости (прогнозирующая интуиция), рефлексивность.

3. Психолого-педагогическая модель развития личностных ресурсов педагога-музыканта в вузе включает:

- *целевой компонент* – накопление опыта совладания с предметно-содержательными, межпоколенческими и индивидуально-психологическими трудностями профессиональной деятельности педагога-музыканта;

- *содержательный компонент*, способствующий развитию профессионально-личностной рефлексии на музыкальном и музыкально-образовательном материале – преломление в текстах музыкальной культуры и образования теории поколений и концепции прецедентных текстов и феноменов.



• *методы* развития личностных ресурсов адаптации и преадаптации к профессиональной деятельности педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки:

- метод историко-поколенческого стилевого анализа;
- метод музыкальной игрофикации;
- метод анализа прецедентных музыкальных текстов и феноменов;
- работа с диагностическими и развивающими трудностями;
- метод изучения ценностных ориентаций поколений;
- метод самоисследования музыкальных предпочтений, ценностей и индивидуально-психологических особенностей.

4. Опытно-поисковая работа по апробации психолого-педагогической модели (и формированию компетентности в их развитии) личностных ресурсов адаптации и преадаптации педагога-музыканта к профессиональной деятельности позволяет выявить значимые тенденции в воздействии музыкальных предпочтений подросткового возраста (поп, рэп и рок) и прецедентных музыкальных феноменов современности (поп, рок, меломаны, классика) на такие показатели личностной ресурсности как эмпатия, эмоциональное истощение, ситуативная и личностная тревожность, педагогический стиль «китайская стена»¹, копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и «положительная переоценка».

5. Получили подтверждение эмпирические гипотезы:

а) существует спонтанно реализуемая потребность наращивания личностных ресурсов с помощью предпочитаемой (лично или поколенчески) музыкой;

б) избирательность восприятия музыки как процесс идентификации с поколением или социальной группой может служить как личностным ресурсом, так и ограничением, создающим трудности взаимопонимания между людьми и поколениями.

¹ В ходе исследования была выявлена корреляция только с одним из стилей педагогического общения теста О. Н. Бочарова – неконтактная «Китайская стена», также проверялись следующие: диктаторская «Монблан», дифференцированного внимания «Локатор», монорефлексивная «Тетерев», гиперрефлексивная «Гамлет», негибкого реагирования «Робот», авторитарная «Я сам», активного взаимодействия «Союз»



Заключение

Полученные научные факты и сделанные обобщения в процессе исследования и самоисследования студентами позволяют повысить уровень их профессионально-личностной рефлексии, тем самым подготовить их к встрече с новыми музыкальными явлениями, предпочтениями и пока не обозначившимися поколенческими особенностями их будущих учеников, то есть повысить ресурсы преадаптации к трудностям в ситуации неопределённости на основе прогнозирования возникновения этих трудностей.

Психолого-педагогическими условиями развития личностных ресурсов адаптации и преадаптации педагога-музыканта к профессиональной деятельности являются:

- введение в учебные курсы материала по музыкальной рефлексии и теории поколений, концепции прецедентных текстов;
- проектная деятельность на основе музыкально-антропологического анализа и самоанализа предпочтений студентов;
- участие в тематических концертных программах для разных поколений и социальных групп;
- разработка креативных технологий развития преадаптационных ресурсов у будущих учителей музыки посредством разработки специальных занятий по самоисследованию ценностных установок и их взаимосвязи с музыкальными предпочтениями обучающихся.

Перечисленные выше практические рекомендации в опоре на разработанную психолого-педагогическую модель могут стать важными этапами в подготовке современных педагогов-музыкантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Торопова А. В. Учебно-методический комплекс. Музыкально-психологическая антропология // Сборник рабочих программ для бакалавриата и магистратуры. М.: РИТМ, 2019. 120 с.
3. Торопова А. В. Антропологический подход в сфере психологии музыкального образования // Международный научный журнал «Музыкальное искусство и образование». Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 1. С. 48-61.



4. Асмолов А. Г. Психология неопределённости: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 13-26.
5. Леонтьев Д. А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 29-39.
6. Асмолов А. Г. Преадаптация к неопределённости как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 76-100.
7. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future 1584 to 2069. N. Y.: William Morrow, 1991. 544 p.
8. Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. N. Y.: Broadway Books, 1997. 500 p.
9. Иконникова С. Н. История культурологии: учебник для вузов [Электронный ресурс]. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2022. 416 с. URL: <https://urait.ru/bcode/492027/p.315> (дата обращения: 26.05.2022).
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
11. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 139 с.
12. Колышева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 19.00.07. М., 1997. 51 с.
13. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 479 с.
14. Беспалов Б. И. Деятельностная концепция «психических и личностных ресурсов» субъекта труда // Материалы Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России». Ставрополь–Москва, 2006. С. 51-54.
15. Экономика. Толковый словарь / Дж. Блэк; общ. редакция: д.э.н. И. М. Осадчая. М.: ИНФРА-М, Весь Мир, 2000. 848 с.
16. Дубенцов М. И. Категория неопределённости в психологической науке и профессиональном самоопределении личности [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078> / (дата обращения: 07.05.2022).
17. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013. 800 с.
18. Овчинникова Ю. С. Традиционные песни народов мира как деятельностное средство понимающего сопереживания другой культуры // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. № 4(16). С. 25-36.

REFERENCES

1. Bauman Z. Tekuchaja sovremennost'. SPb.: Piter, 2008. 240 p.



2. Toropova A. V. Uchebno-metodicheskij kompleks. Muzykal'no-psihologicheskaja antropologija // Sbornik rabochih programm dlja bakalavriata i magistratury. M.: RITM, 2019. 120 p.
3. Toropova A. V. Antropologicheskij podhod v sfere psihologii muzykal'nogo obrazovanija // Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie». Musical Art and Education. 2023. V. 11. # 1. P. 48-61.
4. Asmolov A. G. Psihologija neopredeljonnosti: vyzovy neopredeljonnosti, slozhnosti i raznoobrazija // Mobilis in mobili: lichnost' v jepohu peremen / Pod red. A. G. Asmolova. M.: JaSK, 2018. P. 13-26.
5. Leont'ev D. A. Zhizn' na volnah haosa: uroki Prigozhina i Taleba // Mobilis in mobili: lichnost' v jepohu peremen / Pod red. A. G. Asmolova. M.: JaSK, 2018. P. 29-39.
6. Asmolov A. G. Preadaptacija k neopredeljonnosti kak strategija navigacii razvivajushhihsja sistem: marshruty jevoljucii / A. G. Asmolov, E. D. Shehter, A. M. Chernorizov // Mobilis in mobili: lichnost' v jepohu peremen / Pod red. A. G. Asmolova. M.: JaSK, 2018. P. 76-100.
7. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future 1584 to 2069. N. Y.: William Morrow, 1991. 544 p.
8. Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. N.Y.: Broadway Books, 1997. 500 p.
9. Ikonnikova S. N. Istorija kul'turologii: uchebnik dlja vuzov. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Jurajt, 2022. 416 p. URL: <https://urait.ru/bcode/492027/p.315> (accessed: 26.05.2022).
10. Karaulov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost'. Izd. 7-e. M.: LKI, 2010. 264 p.
11. Slyshkin G. G. Lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse. M.: Academia, 2000. 139 p.
12. Kolysheva T. A. Podgotovka uchitelja muzyki k professional'no-lichnostnoj refleksii v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02, 19.00.07. M., 1997. 51 p.
13. Rean A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika / A. A. Rean, A. R. Kudashev, A. A. Baranov. SPb.: Prajm-Evroznak, 2006. 479 p.
14. Bepalov B. I. Dejatel'nostnaja koncepcija «psihicheskikh i lichnostnyh resursov» sub#ekta truda // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Lichnostnyj resurs sub#ekta truda v izmenjajushhejsja Rossii». Stavropol'–Moskva, 2006. P. 51-54.
15. Jekonomika. Tolkovyj slovar' / Dzh. Bljek; obshh. redakcija: d.je.n. I. M. Osadchaja. M.: INFRA-M, Ves' Mir, 2000. 848 p.
16. Dubencov M. I. Kategorija neopredeljonnosti v psihologicheskoi nauke i professional'nom samoopredelenii lichnosti // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. 2011. # 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078> (accessed: 07.05.2022).
17. Ushakov D. N. Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka. M.: Adelant, 2013. 800 p.
18. Ovchinnikova Ju. S. Tradicionnye pesni narodov mira kak dejatel'nostnoe sredstvo ponimajushhego soperezhivanija drugoj kul'tury // Vestnik kafedry JuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie». 2016. # 4(16). P. 25-36.



ВАН ЯНЬСУН

ассистент Цзининского университета,
г. Цзинин (Китайская народная
республика)
e-mail: yansongwang@mail.ru

У ЖУНХЭ

преподаватель вокала,
Педагогический университет Цзуньи,
г. Цзуньи (Китайская народная
республика)
e-mail: ronghewu@gmail.com

ЧЖОУ ЖУЙХЭН

преподаватель ритмики,
Педагогический колледж, г. Цзинси
(Китайская народная республика)
e-mail: zhouruiheng90@gmail.com

WANG YANSONG

Assistant of Jinin University,
Jining (People's Republic of China)
e-mail: yansongwang@mail.ru

WU RONGHE

Vocal Teacher at Zunyi Pedagogical
University,
Zunyi (People's Republic of China)
e-mail: ronghewu@gmail.com

ZHOU RUIHENG

Teacher of Rhythm,
A Teacher's College, Jingxi (People's
Republic of China)
e-mail: zhouruiheng90@gmail.com

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ
ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КОЛЛЕДЖЕЙ И ВУЗОВ КИТАЯ**

Статья обращена к проблеме подготовки китайских студентов – будущих учителей музыки на основе изучения этнических танцев. Обосновываются направления реализации этнокультурного подхода в музыкальном воспитании: освоение особенностей национальной музыки, расширение представлений о культуре и нравственно-эстетических ценностях китайских этносов в их многообразии, физическая подготовка при выполнении сложно координированных движений танцев, творческое самовыражение в импровизационной составляющей этнических танцев. Раскрывается содержание программы занятий на основе этнических танцев, включающей три этапа: мотивационно-деятельностный, танцевально-эстетический, творческий. Приводятся примеры творческих заданий и упражнений, соответствующих задачам каждого этапа.

Ключевые слова: музыкальная подготовка студентов педагогических вузов Китая, этнокультурный подход, этнический танец.

**ETHNOCULTURAL APPROACH IN MUSICAL
EDUCATION OF PEDAGOGICAL STUDENTS
COLLEGES AND UNIVERSITIES OF CHINA**

The article addresses the problem of training Chinese students – future music teachers based on the study of ethnic dances. The directions of the implementation of the ethnocultural approach in musical education are justified:



the development of the features of national music, the expansion of ideas about the culture and moral and aesthetic values of Chinese ethnic groups in their diversity, physical training when performing complex coordinated dance movements, creative expression in the improvisational component of ethnic dances. The content of the program of classes based on ethnic dances is disclosed, which includes three stages: motivation-activity, dance-aesthetic, creative. Examples of creative tasks and exercises corresponding to the tasks of each stage are given.

Keywords: music training of students of pedagogical universities of China, ethnocultural approach, ethnic dance.

Введение

Музыкальное воспитание подрастающего поколения является одним из важных направлений образовательной политики в Китае. В философской и педагогической системах Китая музыка всегда играла значимую роль в духовном строительстве человека. Идеи Конфуция о музыке как средстве воспитания подрастающего поколения в направленности к достижению общественной гармонии, укреплению государства, поддерживаются и развиваются в современном Китае с учетом контекста времени. Модернизация музыкального воспитания и образования последнего десятилетия характеризуется ярко выраженной этнокультурной направленностью: осуществляется на основе сохранения ценностей народной культуры и многовековых художественных традиций.

В русле доминирующей тенденции государственной образовательной политики Китая об укреплении и приумножении национальных культурных традиций актуализируется разработка этнокультурного подхода к музыкальному образованию. По мнению китайских исследователей, в воспитании музыкальной культуры подрастающего поколения «первостепенная роль отводится национальной идее – воспитанию национальной музыкой, укрепляющей духовную мощь государства» [12, с. 26].

Особая роль в реализации этнокультурного подхода в музыкальном воспитании принадлежит искусству танца, поскольку музыка в истории китайской культуры синкретически связана с поэтическим словом и движением. Пластические образы китайских традиционных танцев отражают культуру многочисленных этнических групп, населяющих Китай, выражают нравственные ценности и выступают символом жизнестойкости этих народностей. Освоение



традиционных танцев рассматривается современными китайскими исследователями как действенный способ приобщения подрастающего поколения к истории своей культуры, как процесс, связанный с формированием у растущей личности осознания «себя частью большой культурной общности, способной к самовыражению и саморазвитию» [2, с. 4].

Особую актуальность изучение традиционных танцев приобретает в музыкальном воспитании студентов педагогических колледжей и вузов. Педагог, владеющий основами традиционного танца, имеет преимущества в работе с подростками в общеобразовательной школе и в системе дополнительного образования. Традиционный китайский танец включает в себя элементы боевых искусств и требует хорошей физической подготовки. Занятия традиционными танцами помогают сформировать хорошую фигуру, улучшить гибкость и координацию тела, выносливость, скорость реакции, что особенно востребовано среди подростков. При этом танец связан с образным началом. Передача в движениях художественного образа помогает справляться с физическими задачами в танце и способствует творческому самовыражению. Постигание различных стилей и видов традиционной танцевальной хореографии расширяет кругозор обучающихся, формирует их национальную идентичность, развивает музыкальность и дает основу для реализации творческих идей.

Обзор литературы

В работах Гу Ифань [3], Ляо Цзяхуа [4], Цай Чжунде [7] этнические танцы рассматриваются как важнейший компонент музыкальной эстетики Китая. В последние годы появляются работы, обобщающие практику обращения к традиционному танцевальному искусству Китая в обучении школьников и студентов педагогических колледжей и вузов. Обосновывается идея обращения к этническому танцу для овладения обучающимися основами музыкальной культуры Китая и способами ее воспроизведения в творческой деятельности (Вэй Лили, Ван Сяолин, Цао Кэхуан) [2; 8]. Разрабатываются методические решения по внедрению элементов традиционного танца на занятиях музыки в школе (Цай Сянли) [6], к



музыкально-ритмическому воспитанию младших школьников на основе народных танцев (Чжан Цзюньцзе) [9], к музыкально-эстетическому воспитанию старшеклассников с опорой на изучение этнических танцев (Вэй Лили) [2].

Актуальными являются работы педагогов-исследователей об этнокультурном подходе к развитию китайской танцевальной аэробики в студенческой среде. Авторы Ван Тин [1], Ю Вэйминь [10], Ян Либинь [11] выдвигают «модель наследования в сочетании с обучением фитнесу» на основе традиционных танцев, включающих элементы боевых искусств. По мнению исследователей, внедрение такой модели будет способствовать популяризации этнических танцев среди широкой молодежной аудитории. При этом, как отмечает Ван Тин [1], этнические танцы воплощают позитивный эмоциональный настрой (что свойственно людям традиционной культуры), а значит, будут способствовать укреплению как физического, так и психического здоровья у молодых людей.

В работах ряда авторов (Ван Сяолин, Цао Кэхуан, Пэн Цзе, Чжоу Юньфаню) [8] анализируются практики внедрения этнокультурного подхода на основе преподавания народного танца в педагогических колледжах и вузах Китая. В то же время проблема этнокультурного подхода к музыкальному воспитанию студентов педагогических колледжей и вузов, их подготовки к комплексному использованию возможностей этнического танца в будущей работе со школьниками не исследована в достаточной мере.

Результаты исследования

Анализ работ китайских авторов позволил выделить направления реализации этнокультурного подхода в музыкальном воспитании китайских студентов на основе этнических танцев: освоение особенностей национальной музыки (ритмомелодическое своеобразие, сочетание пения с танцевальными движениями, звучание народных инструментов и пр.); расширение представлений о культуре и нравственно-эстетических ценностях китайских этносов в их многообразии; физическая подготовка при выполнении сложно координированных движений танцев, связанных с боевыми



искусствами; творческое самовыражение в импровизационной составляющей этнических танцев.

Разработка данных направлений производилась в практике музыкальных занятий со студентами педагогического колледжа г. Цзинси. Мы разработали программу занятий на основе этнических танцев, которая включала три этапа: мотивационно-деятельностный, танцевально-эстетический, творческий.

На *мотивационно-деятельностном этапе* ставилась задача вовлечения студентов в освоение движений этнических танцев в комплексе с физической подготовкой. Занятия на этом этапе были организованы в форме фитнеса, где студенты повторяли за педагогом элементы танцев народа Чжуан: «Танец черного копья» и «Танец единства». «Танец черного копья» – это групповой мужской танец, демонстрирующий боевое искусство исполнителей, их смелость и ловкость. «Танец единства» – женский групповой танец, насыщенный сложными и утонченными хореографическими рисунками, уходящими корнями в даосские ритуалы. Для занятий со студентами были взяты наиболее доступные для выполнения элементы этих танцев, обобщенные в единый фитнес-комплекс с достижением оздоровительного эффекта. Использовались методы наглядного показа (имитация и повтор движений студентами за педагогом), словесные пояснения при выполнении танцевальных движений, а также соревновательные и игровые упражнения на развитие координации, гибкости, ловкости, пластичности.

Такая форма занятий была привлекательна для студентов, они с увлечением отрабатывали движения танцев, включающие полезные для оздоровления организма движения (на координацию, растяжку, развитие мелкой и крупной моторики и пр.). Затем занятия были дополнены информацией о танцах, элементы которых студенты осваивали. Студенты посмотрели видеоролик с фрагментами фольклорного праздника, где были целиком исполнены оба танца. Педагог рассказал о том, что «Танец черного копья» исполнялся в древности для обучения ополченцев, готовящихся к защите своего народа от врага. В движениях танца заключена символика почитания своих мужественных предков. «Танец единства» увлек



студентов своей зрелищностью: он построен на фигурах, складывающихся в концентрические круги, при этом танцовщицы с помощью пальмовых ветвей проделывают сложные движения. Педагог пояснил, что все движения имеют символический смысл – молитвенное обращение к богам как источнику силы, выражение гармонии с окружающим миром.

В городе Цзинси функционирует Центр охраны нематериальной культуры наследия народа Чжуан. Занятия стали стимулом для посещения студентами этого Центра, где они познакомились с героической историей народа Чжуан, его эстетическими представлениями о мире. Узнали, что чжуаны (народ, одетый в черное) жили в горных районах Напо и Гуанси. Культура этого народа связана с почитанием воды (откуда, по их представлениям, вышли их предки) и тотемами рыб. Черный цвет в их культуре символизирует воду, а также настойчивость, героизм, храбрость и жизнестойкость. Посещение Центра вдохновило студентов на подготовку и исполнение в рамках классного концерта «Танца черного копья» и «Танца единства» (целостно, хотя и в упрощенном варианте, с использованием выученных элементов).

Танцевально-эстетический этап решал задачу освоения музыкально-выразительных средств народных танцев. На этом этапе студенты знакомились с этническими танцами разных народностей Китая, с их уникальными художественными характеристиками, различными типами ритмических рисунков, народными инструментами, наиболее излюбленными в каждом этносе. Осваивая выразительные средства этнического танца, студенты погружаются и в историю народа, в понимание свойственного этому народу темперамента, эстетических представлений, неразрывно связанных с природным ландшафтом и природными условиями.

Лексика народного танца часто основана на движениях, связанных с повседневными или трудовыми делами. Так, движения танцев народности Ва отражают охотничьи традиции данного народа. В танцевальной культуре народа Йи, проживающего в солнечном и жарком субтропическом климате, отражен его дружелюбный и спокойный национальный менталитет. Важное место в культуре этого



народа занимает почитание воды, что отражено в живых, ловких и мягко перетекающих танцевальных движениях. В танцах народа Хань, составляющего большинство населения Китая, отражена земледельческая мифология и поклонение одушевленным силам природы в образах Дракона, богов ветра и дождя (что отражено в театрализованных элементах танцев).

Эстетический образ танца отражается в его ритмическом рисунке. В танцевальной традиции каждой народности постепенно складывались свои устойчивые ритмоформулы. Освоение студентами определенной ритмоформулы как основы изучаемого танца развивало их музыкально-ритмические способности, знакомило с ударными инструментами, характерными для культуры данной народности. Важно, что ритм в этническом китайском танце не всегда имеет прямое отражение в танцевальном жесте. Во многих танцах он ощущается в едва заметных движениях (поднятие головы, поворот шеи, мимические движения, смена позы и пр.) Часто движения танца со стороны кажутся легкими, но для того, чтобы самому передать в исполнении их образ, необходимо чувствование и телесная вовлеченность в переживание насыщающих этот образ эмоциональных оттенков. Исполнение студентами танцевальной ритмоформулы на ударном инструменте помогало почувствовать координацию ритма и дыхания, связать движения тела с выражаемой эмоцией.

Таким образом, освоение этнического танца происходило в неразрывной связи с развитием музыкальных способностей студентов. Многие китайские педагоги, практикующие этнические танцы в музыкальном воспитании, называют такой подход «двусторонним обучением», предлагая исполнение танцевальных мелодий для тренировки в чтении с листа, а освоение ритмических паттернов китайских танцев для развития чувства ритма [5, с. 93].

На танцевально-эстетическом этапе используются методы, направленные на осознание взаимосвязи музыкальных и танцевальных средств выразительности: образных ассоциаций (в анализе элементов танца), словесного моделирования характера движений (ритмические слогаформулы, речитативы), а также



упражнения на развитие эмоциональной выразительности движений (пластические этюды, театрализации).

Творческий этап направлен на развитие у студентов способности к творческому самовыражению при воплощении художественного образа танца.

В этническом танце всегда наличествуют стабильные формы, фиксированные движения, которые совмещаются с фрагментами импровизации. Способность к импровизации является вершиной танцевального мастерства. Импровизация происходит на ритмической основе танца в свободном варьировании и творческой переработке основных танцевальных движений.

Первоначально студенты вовлекались в упражнения, подготавливающие их к импровизациям. Например, пластическое интонирование мелодии народной песни в паре. Упражнение строилось по типу игры в «зеркало», где один придумывает движения под музыку, а другой копирует, затем они меняются ролями. Эффективными оказались групповые импровизации движений под мелодии народных песен. В этих упражнениях применялся игровой прием смены ведущих: на краткий период один из стоящих в кругу становился ведущим и придумывал движение, а остальные его копировали, затем роль ведущего передавалась другому и т.д.

На следующем этапе студентам предлагалось придумать сольные вставки в разученные ранее танцы (в музыкальном сопровождении в момент вступления солистов убиралась мелодия, и оставался только ритм танца). Для того чтобы создаваемый в импровизации образ был более выразительным, использовались разнообразные атрибуты (веера, ленты, фонарики – в зависимости от образа танца).

Итогом творческого этапа стала постановка танцев на народные песни. Студенты работали небольшими группами, самостоятельно обсуждая и выбирая для постановки народную песню. Для постановки использовались движения из других танцев той народности, к которой принадлежала выбранная песня. Сама подготовка носила творческий характер, погружала студентов в самостоятельный поиск сведений о культуре народа, чью песню они



избрали, освоение характерных ритмических формул, танцевальных движений. Для постановки изготавливались костюмы, подбирался грим исполнителям. Концертное исполнение танцевальных постановок предварялось аннотациями – рассказами о традициях и культуре народа, чья музыка лежит в основе танца.

Заключение

Апробация разработанной нами программы для студентов цзинсийского педагогического колледжа показала эффективность обращения к этническим танцам в музыкальном воспитании. На контрольных занятиях студенты продемонстрировали сформированность ряда профессиональных умений: развитое чувство ритма, выразительное и чистое интонирование мелодического рисунка, координацию движения и певческого дыхания, выразительность и пластичность танцевальных движений, владение техникой фитнеса, направленного на укрепление физического и психического здоровья. Студенты показали понимание общих закономерностей музыкального и хореографического языка, знание средств музыкальной выразительности. Практическая вовлеченность студентов в освоение танцевальных образов разных этносов Китая привела к формированию у них устойчивого интереса к изучению своей национальной культуры, а также заложила основы для поддержания и развития культурных традиций в их будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Тин. Анализ особенностей китайской народной танцевальной музыки и ее применения в классе // Современная музыка. 2021. № 8. С. 164-166.
2. Вэй Лили Музыкально-эстетическое воспитание подростков средствами этнического танца в образовательных организациях КНР: автореф. ...канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2024. 25 с.
3. Гу Ифань. Теория эстетического воспитания в современном Китае: традиции и инновации [Электронный ресурс]// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 89-93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-esteticheskogo-vospitaniya-v-sovremennom-kitaetraditsii-i-innovatsii> (дата обращения: 15.01.2022).
4. Ляо Цзяхуа. Философские размышления о музыкальном образовании // Музыкальные исследования. 1992. № 1. С. 66-70.



5. Пэн Цзе, Чжоу Юфаню. Исследование национального музыкального образования и практики преподавания национального народного танца // Национальное исследование искусства. 2009. № 1. С. 90-95.
6. Цай Сянли Анализ характеристик китайской народной танцевальной музыки и ее применение в классе // Голос Желтой реки. 2009. № 11. С. 38-39.
7. Цай Чжунде. История китайской музыкальной эстетики. Пекин: Издательство народной музыки, 2003. С. 303-316.
8. Цао Кэхуан, Сяолин Ван. Исследование роли и статуса танцевального искусства в эстетическом воспитании в высших учебных заведениях // Китайская этническая выставка. 2021. № 8. С. 69-71.
9. Чжан Цзюньцзе. Национальные музыкальные традиции в сельских детских садах Китая // Bulletin of the international centre of art and education. 2022. № 2. С. 145-155.
10. Ю Вэйминь. Функции и спортивно-культурные особенности «Танца черного копья» в черной одежде // Guangxi Education. 2015. № 2. С. 12-18.
11. Ян Либинь. Эстетическая ценность одетой в черное культуры Чжуан с современной точки зрения. Гуанси: Педагогический университет Гуанси, 2013. 12 с.
12. Ян Пэнтао. Культурно-исторический генезис и проблемные зоны китайской музыкально-образовательной культуры // Наука. Искусство. Культура. 2020. Вып. 3 (27). С. 25-32.

REFERENCES

1. Van Tin. Analiz osobennostej kitajskoj narodnoj tanceval'noj muzyki i ee primeneniya v klasse // Sovremennaja muzyka. 2021. # 8. P. 164-166.
2. Vjej Lili Muzykal'no-jesteticheskoe vospitanie podrostkov sredstvami jetnicheskogo tanca v obrazovatel'nyh organizacijah KNR: avto-ref. ...kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2024. 25 p.
3. Gu Ifan'. Teorija jesteticheskogo vospitanija v sovremennom Kitae: tradicii i innovacii // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. # 9 (142). P. 89-93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-esteticheskogo-vospitaniya-v-sovremennom-kitaetraditsii-i-innovatsii> (accessed: 15.01.2022).
4. Ljao Czjehua. Filosofskie razmyshlenija o muzykal'nom obrazovanii // Muzykal'nye issledovanija. 1992. # 1. P. 66-70.
5. Pjen Cze, Chzhou Jufanju. Issledovanie nacional'nogo muzykal'nogo obrazovanija i praktiki prepodavanija nacional'nogo narodnogo tanca // Nacional'noe issledovanie iskusstva. 2009. # 1. P. 90-95.
6. Caj Sjanli Analiz harakteristik kitajskoj narodnoj tanceval'noj muzyki i ee primenenie v klasse // Golos Zheltoj reki. 2009. # 11. P. 38-39.
7. Caj Chzhunde. Istorija kitajskoj muzykal'noj jestetiki. Pekin: Izdatel'stvo narodnoj muzyki, 2003. P. 303-316.
8. Cao Kjehuan, Sjaolin Van. Issledovanie roli i statusa tanceval'nogo iskusstva v jesteticheskom vospitanii v vysshih uchebnyh zavedenijah // Kitajskaja jetnicheskaja vystavka. 2021. # 8. P. 69-71.
9. Chzhan Czjun'cze. Nacional'nye muzykal'nye tradicii v sel'skih detskih sadah Kitaja // Bulletin of the international centre of art and education. 2022. # 2. P. 145-155.



10. Ju Vjejmin'. Funkcii i sportivno-kul'turnye osobennosti «Tanca chernogo kop'ja» v chernoj odezhde // Guangxi Education. 2015. # 2. P. 12-18.
11. Jan Libin'. Jesteticheskaja cennost' odetoj v chernoje kul'ture Chzhuan s sovremennoj točki zrenija. Guansi: Pedagogičeskij universitet Guansi, 2013. 12 p.
12. Jan Pjentaо. Kul'turno-istoričeskij genezis i problemnye zony kitajskoj muzykal'no-obrazovatel'noj kul'tury // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2020. Vyp. 3 (27). P. 25-32.



БАЙХАНОВ

ИСМАИЛ БАУТДИНОВИЧ

кандидат политических наук,
ректор ФГБОУ ВО «Чеченский
государственный педагогический
университет»
e-mail: rector@chspu.ru

ISMAIL BAUTDINOVICH

BAUKHANOV

Candidate Of Political Sciences,
Rector of the Chechen State
Pedagogical University
e-mail: rector@chspu.ru

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ГРАНИЦЫ ПРИМЕНИМОСТИ

В статье раскрыты концептуальные основы формирования электоральной культуры учителя, включающие общие положения концепции, правовые основы, научные исследования, формирующие базу концепции, иерархию целевых установок, границы применимости, понятийно-категориальный аппарат, ее теоретико-методологические основы, модельное представление и содержательно-смысловое наполнение. Выявлены и содержательно обоснованы педагогические условия результативности концепции формирования электоральной культуры учителя, к числу которых относятся: формирование специальной кросс-многоуровневой образовательной среды, модульное структурирование содержания образования, интегрированный характер образовательной составляющей, превалирование деятельностной составляющей в обучении, создание коммуникативной среды, способствующей формированию электоральной культуры учителя.

Ключевые слова: концепция, электоральная культура учителя, теория и принципы формирования электоральной культуры, педагогические условия результативности, образовательная среда.

CONCEPT OF FORMATION OF TEACHER'S ELECTORAL CULTURE: STRUCTURE, CONTENT, LIMITS OF APPLICABILITY

The article reveals the conceptual foundations for the formation of a teacher's electoral culture, including the general provisions of the concept, legal foundations, scientific research that forms the basis of the concept, the hierarchy of targets, the boundaries of applicability, the conceptual and categorical apparatus, its theoretical and methodological foundations, model representation and content and semantic content. Pedagogical conditions for the effectiveness of the concept of forming a teacher's electoral culture have been identified and substantiated, which include: the formation of a special cross-multilevel educational environment,



modular structuring of the content of education, the integrated nature of the educational component, the prevalence of the activity component in teaching, the creation of a communicative environment that promotes the formation of an teacher's electoral culture.

Keywords: concept, teacher's electoral culture, theory and principles of formation of electoral culture, pedagogical conditions for effectiveness, educational environment.

Введение

Анализ научной литературы и опыта практической деятельности показывает, что формирование электоральной культуры учителя не реализуется системно и планомерно при подготовке его к профессиональной деятельности, хотя потенциал учителя в формировании электоральной культуры обучающихся огромный. В ходе подготовки учителя уделяется внимание многим личностным качествам, таким, как патриотизм, гражданственность, активная жизненная позиция, но, к сожалению, формированию и развитию качеств, позволяющих учителю и далее системно организовать эту работу с обучающимися, не уделяется достаточно внимания. То, каким избирателем будет сам учитель, зависит от его личностных предпочтений и мировоззренческих позиций. Вместе с тем потенциал учителя в организации работы по формированию электоральной культуры обучающихся бесконечен. Кроме того, учитель, в силу специфики своей профессиональной деятельности, общается с огромным количеством людей самых разных возрастов и профессий, это дает ему возможность быть проводником электоральной культуры, а после специальной подготовки – делать это профессионально.

В данной статье предлагается педагогическая концепция формирования электоральной культуры учителя, которая сделает учителя активным и сознательным участником электорального процесса; окажет психологическую поддержку его личностной сфере в различных направлениях; сформирует у него компетенции, позволяющие далее транслировать электоральную культуру обучающимся; сформирует у него заинтересованность в трансляции электоральной культуры.



Идея и замысел Концепции

Основная идея педагогической концепции состоит в формировании электоральной культуры учителя и его готовности транслировать электоральную культуру окружающим. Следовательно, учитель, обладающий электоральной культурой, далее становится ее проводником в социуме и, используя особенности своей профессиональной деятельности, способствует общему повышению активности электората, особенно его молодежной части.

Работа по формированию электоральной культуры должна начинаться с самого раннего детства. Безусловно, большое значение здесь имеет воспитание в семье, пример родителей и других близких, окружающих ребенка. Работу по формированию электоральной культуры необходимо начинать с обучения ребенка тому, как делать выбор, с формирования убежденности в том, что активность личности способна изменить мир, с формирования уверенности в своих возможностях и интереса к общественно-политической жизни страны, с отношения к необходимости волеизъявления как к проявлению электоральной культуры. Именно этому и необходимо сначала научить учителей.

Основополагающий замысел концепции состоит в научном обосновании и разработке концептуальной педагогической модели формирования электоральной культуры учителя, ориентированной на реализацию в специальной образовательной среде, приспособленной к эффективному использованию в условиях современного образовательного пространства педагогического университета, направленной на развитие личностных качеств учителя, связанных с активным участием в электоральном процессе и трансляцией электоральной культуры окружающим.

Нормативно-правовая база Концепции

Нормативно-правовая база предлагаемой концепции формирования и развития электоральной культуры учителей включает в себя: Конституцию Российской Федерации; закон «Об образовании в РФ»; Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;



Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 01.12.2022) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023); Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»; Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»; послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации.

В ст. 3 ФЗ «Об образовании в РФ» говорится, что одним из принципов является «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры ... » [8], это свидетельствует о том, что воспитание электоральной культуры, с которой так или иначе связаны все перечисленные качества, декларируется как задача государственного масштаба для системы общего образования. Аналогичные задачи имеют место и в ст. 69 данного ФЗ, посвященной высшему образованию, «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [8, ст. 69].

Приведенные и многие другие документы, свидетельствуют о серьезном внимании государства к проблеме повышения активности электората, к отношению граждан к электоральному процессу, к низкой активности и недоверии молодежи к электоральным процедурам, в то время как именно молодежь отвечает за будущее страны. Учитель – это специалист, который проводит большое количество времени с молодежью, поэтому именно с него необходимо начинать решать эту проблему.



Необходимо отметить, что эти же цели сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте, где они выглядят следующим образом: «Гражданская позиция старшеклассника как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, соответствие идеалам гражданского общества, формирование культурно исторических ориентиров для гражданской самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества, усвоение демократических ценностей, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации» [7]. Особое внимание к электоральной культуре заложено в образовательных стандартах, напрямую связано с формированием электоральной культуры.

Концепция основывается на следующих положениях:

– изменения в жизни общества, связанные с информационным этапом его развития, являются одним из главных источников разработки концепции; информация настолько изменила наш мир, что необходимо перестраивать всю концепцию взаимодействия человека и информации; коренное отличие заключается в том, что мы больше не взаимодействуем с информацией, мы в ней живем, работаем, отдыхаем, осуществляем жизнедеятельность;

– указанные выше государственные документы содержат совершенно четкое указание, как мы называем его – социальный заказ – на члена социума, обладающего совершенно конкретными качествами, которые позволят ему быть активным, иметь четкую и активную гражданскую позицию, мировоззрение, которое позволит ему быть активным и полезным для страны, в том числе – быть активным в проявлении своих электоральных предпочтений, уметь делать осознанный выбор, демонстрировать высокий уровень сформированности электоральной культуры, владеть компетенциями, которые позволят транслировать эту культуру окружающим; делать



выбор на основе анализа, сознательного и заинтересованного отношения к электоральному процессу; то есть, от обязанности мы должны перейти к желанию и осознанию необходимости проявлений своей электоральной культуры;

– одним из факторов является также изменение функциональных обязанностей современного учителя; раньше, когда основная функция состояла в передаче знаний и воспитательной деятельности, учитель занимался именно этим; в настоящее время функции учителя изменились содержательно и расширились, от обычной передачи знаний и опыта мы перешли к созданию условий для развития, к работе с информацией и формированию навыков работы с ней, к совершенствованию смысловой сферы личности, к передаче культурного опыта; учитель может и должен стать проводником электоральной культуры.

Теоретико-методологические основы концепции формирования и развития электоральной культуры учителя разделены на методологические и теоретические. Теоретические основы представлены теориями, концепциями, научными трудами, полученными другими учеными результатами в исследуемой области. Сюда же входят основы организации образовательного процесса и воспитательные теории, основы теории педагогических систем, теории ценностных ориентаций личности в жизнедеятельности, андрагогические теории, концепции управления и организации педагогического процесса, концепции педагогических технологий из общей педагогики; теории организации профессионального образования, концепции профессионально-личностного развития, теоретические основы подготовки педагогов, теории формирования профессиональной и коммуникативной культуры из профессиональной педагогики; теории профессиональной педагогической деятельности, педагогического моделирования, инновационной образовательной деятельности, теории организации опытно-экспериментальной работы в педагогическом исследовании, педагогической квалиметрии из теоретических положений, лежащих в основе профессиональной педагогической деятельности, среди которых:



– современные зарубежные концепции воспитания (В. Арантес, У. Арауджо, Дж. Валк, Ф. Кубукку, Л. Ратс, Р. Риерсон, С. Симон, С. С. Хельвиг и др.);

– современные отечественные теории воспитания (Н. И. Болдырев, И. Н. Емельянова, А. А. Люблинская, И. П. Маргун и др.);

– концепции гражданского образования за рубежом (К. Дьюэр, Г. Кершенштейнер, Д. Керр, Ж. А. Кондорсе, Г. Мабли, Ш. Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо);

– идеи и концепции гражданского воспитания в образовательных учреждениях (А. М. Бабаева, Т. В. Болотина, С. М. Волков, А. С. Гаязова, В. А. Голованова, Г. Я. Гревцева, А. Н. Иоффе, М. В. Николаев, С. П. Пожарская, А. Н. Тубельский, Л. К. Фортова, С. М. Хенкин и др.);

– концепции патриотического воспитания (Н. А. Белоусов, Т. Н. Белоусова, В. В. Гладких, Е. А. Патрушева, М. Э. Шульженко и др.);

– положения концепций правового воспитания молодежи (Г. В. Брыжинская, М. Ш. Гунибский, Е. А. Певцова, Т. В. Худойкина и др.);

– теория формирования и развития критического мышления (М. Векслер, С. И. Заир-Бек, М. В. Кларин, В. А. Попков, А. В. Тягло, А. В. Хуторской, Д. М. Шакирова и др.);

– теоретические положения, касающиеся организации обучения в высшей школе (Е. П. Бочарова, В. И. Гинецинский, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, В. А. Якунин и др.);

– личностно ориентированная концепция образования (Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.);

– концептуальные положения об идейно-нравственном развитии личности (А. Я. Данилюк, А. В. Иващенко, В. С. Моисеева, В. И. Слободчиков и др.);

– теории формирования образовательной среды (Я. Корчак, Д.Ж. Маркович, В.А. Ясвин и др.);



– положения теории обучения взрослых (С. И. Змеев, И. А. Колесникова, А. И. Кукуев и др.).

Концепция опирается и на психологические теории личности, интеллекта, психологические основы образовательной деятельности, положения педагогической психологии и психологической основы теории обучения. Поскольку речь идет об обучении взрослых людей – педагогов – необходима также опора на положения возрастной психологии. Специальных педагогических теорий, направленных на формирование и развитие электоральной культуры учителя, на которые мы могли бы опереться как на теоретическую базу, пока не существует.

Учитывая междисциплинарность как основную особенность современной научной картины мира, считаем, что в разработке нашей концепции необходимо учитывать открытия, теории, концепции и другие научные результаты, полученные в других научных областях, которые не всегда тесно связаны с педагогикой. К таким важным и необходимым для нашего исследования научным результатам относятся:

– зарубежные концепции культуры (психоаналитическая – Фрейд, Юнг; антропологическая – Бродель, Гребнер, Уайт, Фробениус и др.; этологическая – Докинз, Лорен, Тимберген и др.; аксиологическая – Виндельбанд, Гегель, Риккерт и др.; культуры как игры – Гессе, Хейзинга и др.; исторической цикличности и кризиса культур – Ницше, Тойнби, Шпенглер и др.; как системы знаковых и символических форм – Делез, Кассирер и др.; структуралистская – Барт, Деррида, Фуко, Эко и др.; постструктуралистская – Бодрийяр, Лиотар и др.; концепция обмена – Бродель; футурологическая – Гелен, Форрестер, Уайтхед);

– отечественные концепции культуры (Л. Н. Коган (социодинамика культуры), А. Ф. Еремеев (онтологический подход), М. С. Каган (сложная саморегулирующаяся система), Ю. М. Лотман (структурно-семиотический подход), М. Н. Бахтин, В. С. Библер (диалогический подход), Н. Гумилев, И. Пригожин);

– концепции гражданского общества (Г. Гегель, Т. Гоббс, Д. Локк, К. Маркс и др.);



- идеи политической философии (Х. Арендт, Й. Бентам, Н. Макиавелли, Ш. Монтескье, Д. Ролз, Ф. Хайек и др.);
- учение об общественном договоре (Г. Грация, Т. Гоббс и др.);
- идеи политической антропологии (М. Глакман, Б. Малиновский, А. Р. Рэдклифф-Браун и др.);
- концепции и идеи в области политической культуры (Г. Альмонд, С. Верба, Я. А. Дякин, Р. Инглхарт, О. В. Омеличкин, А. Д. Пономарев, К. А. Соловьев, Г.Л. Тульчинский и др.);
- концепции в области избирательного права в трудах Ю. А. Дмитриева, В. В. Комаровой, Б. А. Макарова, Е. А. Лукашевой, В. И. Фадеева и др.;
- положения современной политологии (Э. Гидденс, Г. В. Голосов, А. А. Горелов, Р. Даль, В. Н. Лавриненко, Дж. С. Най, Д. В. Ольшанский, А. П. Садохин, А. С. Тургаев, Е. Б. Шестопал и др.);
- теории в области политической психологии (А. И. Юрьева, Е. Б. Шестопал);
- социологические теории электорального поведения (Г. В. Голосов, Э. Даунс, П. Лазарсфельд, С.М. Липсет, С. Роккан, М. Фиорина и др.);
- социологические теории электоральной культуры (Э. Я. Баталов, А. В. Белоновский, В. Н. Белоновский, Ю. А. Веденеев, И. Н. Гомеров, О. С. Морозова, О. Г. Смирнова, В. В. Сутырин, В. В. Федоров и др.);
- теоретические положения теории взаимосвязи и взаимовлияния человека, культуры и образования (Н. В. Бордовская, И. Кант, В. А. Конев, Н. Б. Пигалев, А. Н. Утехина, Ф. Шиллер и др.);
- положения электоральной психологии (И. В. Антоненко, И. В. Грошев, В. Н. Воронин, Г. В. Максютя и др.);
- теория принятия решений в социальных системах (А. И. Орлов, П. В. Терелянский, Т. Саати и др.).

Цель – это главный ориентир, ради которого создается любая концепция. Целевые установки несут в себе те результаты, которые получают при реализации концепции, это то, с чего начинается разработка концепции и то, чем она заканчивается. Рассматривая нашу педагогическую концепцию электоральной культуры, учитывая



сложный и междисциплинарный характер явления, которое мы исследуем, мы пришли к выводу, что необходимо рассматривать не просто целевые установки, а иерархию или систему целей, причем, таких иерархий целевых установок может быть несколько, в зависимости от того, какой именно акцент делается в целевой установке. Полагаем, что, когда мы говорим об электоральной культуре, необходимо различать цели цивилизационные, цели государства, образовательного учреждения и личности.

Цели цивилизационные относятся к категории целей, реализация которых направлена на формирование мирового сообщества, осознающего ответственность за судьбу мира, действующего на благо цивилизации; здесь уместно обратиться к трактовке вселенского заказа на образование человека в философии русского космизма – комплексе учений о взаимодействии человека и мира (Д. Л. Андреев, Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, А. Л. Чижевский, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский, В. С. Соловьев и др.); идея о вселенском масштабе предназначенности человека, называемая русским космизмом, с педагогической точки зрения означает гораздо более глубокую идею проникновения внутреннего мира человека во внешний мир через деятельность и создание творений, подобных тем, которые окружают человека.

Цели государства – формирование электората, ответственно и сознательно относящегося к настоящему и будущему общества, в котором он живет, осознающего свою значимость в электоральных процессах и заинтересованного в активности окружающих.

Цели образовательного учреждения – формирование специальной образовательной среды, способствующей формированию и развитию электоральной культуры учителя; такая среда становится специальным пространством, которое далее используется не только для формирования и развития электоральной культуры учителя, но становится центром электоральной культуры, который осуществляет консультационную, экспликативную, просветительскую, информационную, интерпретационную и другие функции.



Цели личности – это целевые установки личности, связанные с интересами, устремлениями и убеждениями самой личности. В формировании электоральной культуры цели личности лежат в плоскости получения информации об электоральном процессе, расширения знаний о политических движениях и партиях, о молодежных организациях (цель познавательного характера), приведения к власти именно того политического движения, которое импонирует личности, электорального просвещения окружающих и особенно молодежи. Личность не ставит целью свое развитие, но, по мере формирования электоральной культуры, личностное развитие происходит, о чем мы говорили в первой главе исследования.

Целеполагание в нашей концепции имеет особенность, которая заключается в том, что концепция предлагает механизмы реализации трех принципиальных целей – переход учителя в активный электорат (если до этого он занимал пассивную позицию), личностно-профессиональное развитие и овладение методиками, технологиями и механизмами трансляции электоральной культуры окружающим.

Границы применимости концепции связаны:

- с возможными изменениями в электоральных процедурах, электоральном процессе, электоральном законодательстве;
- с междисциплинарным характером концепции, которая включает теоретические положения из многих наук, следовательно, при получении новых междисциплинарных результатов различные аспекты концепции могут быть дополнены, откорректированы и т. д.;
- с тем, что педагогика, гуманитарные науки и вообще научное знание находятся в постоянной динамике, что также делает возможными изменения, связанные не только с определенной наукой, но и с интеграцией наук;
- с задачами, обусловленными целями, которые стоят перед образовательной системой в плане изменения реальности; с растущими объемами и динамикой информации.

Необходимо отметить, что границы применимости концепции не являются постоянными, они находятся в динамике, поскольку в динамике находится любое научное знание.



Понятийно-категориальный аппарат концепции формирования электоральной культуры учителя

К ключевым понятиям предлагаемой концепции относятся, на наш взгляд, следующие: развитие личности, педагогическая концепция, электоральная культура, электоральная культура учителя, система формирования электоральной культуры учителя, специальная кросс-многоуровневая образовательная среда, модель формирования электоральной культуры учителя.

Под *развитием личности* понимается процесс изменений, трансформаций, перехода личностных свойств в качественно новое состояние, появления личностных новообразований, определяющий и одновременно обуславливающий переход личности из одного состояния жизнедеятельности в другое.

Под *педагогической концепцией* понимается динамическое, фундаментальное, особым образом структурированное знание о педагогическом явлении или объекте, базирующееся на историко-логическом анализе его развития, представленное в виде системы, комплексно и всесторонне раскрывающей его сущность, содержание, особенности и на их основе предлагающей технологию взаимодействия с этим объектом или явлением при создании определенных обоснованных педагогических условий в образовательном процессе.

Именно в соответствии с данным определением выстроена педагогическая концепция формирования электоральной культуры учителя.

Под *электоральной культурой* понимается неотъемлемый компонент общей культуры личности, а также компонент личностной сферы, формируемый в ходе жизнедеятельности личности в результате приобретения определенного уровня электоральной компетентности, принятия электоральных ценностей как личностных и реализации деятельности в электоральной сфере.

Электоральную культуру учителя мы рассматриваем как совокупность компетентностного (электоральная компетентность), ценностного (электоральная диспозиция), деятельностного (электоральная активность) и трансляционного (владение



технологиями формирования электоральной культуры) компонентов, обусловленных системой рациональных и иррациональных предпочтений личности учителя, формирующих относительно устойчивую комплексную уровневую систему ценностей, знаний, норм и стратегий электорального поведения, транслируемых в ходе образовательных отношений, способствующих формированию общей культуры личности, гражданской идентичности, реализуемой в активной жизненной позиции всех участников образовательного процесса.

Систему формирования электоральной культуры учителя трактуем как обладающее структурной целостностью единство целевого, субъектного и информационно-технологического компонентов, реализуемое с соблюдением принципов приоритета ценностного потенциала системы формирования электоральной культуры над ее организационным потенциалом, научности, триединого подхода, учета возрастных особенностей, культуросообразности, создания положительного эмоционального фона и специальной образовательной среды.

Еще один ключевой термин нашего исследования – *трансляционная деятельность учителя*, под которой мы понимаем специфическую деятельность по осознанной и компетентной трансляции электоральной культуры всем членам социума с использованием профессиональных и электоральных знаний, умений и навыков, культуры и опыта, специальных методик и технологий.

Специальную кросс-многоуровневую образовательную среду мы понимаем как специально организованное и структурированное образовательное пространство, реализующее свои функции посредством специально организованной деятельности субъектного компонента по освоению содержательного компонента.

Модель формирования электоральной культуры учителя рассматриваем как четырехкомпонентную структуру, реализующую процесс формирования электоральной культуры учителя, включающую методологический, содержательный, целевой и технологический компоненты.



Ядро педагогической концепции формирования и развития электоральной культуры учителя – этот компонент концепции представлен моделью формирования электоральной культуры и принципами, которые нам удалось сформулировать в ходе исследования и которые будут подробно представлены в следующем параграфе.

Содержательно-смысловое наполнение концепции комплексно также представлено нами в виде разработанной модели формирования и развития электоральной культуры учителя и этапов деятельности по ее реализации, представленных в следующем параграфе. Каждый из четырех представленных блоков модели несет свою собственную содержательно-смысловую нагрузку.

Методологический блок отражает содержание подходов, на основе которых формируется электоральная культура, а также теорий и концепций в междисциплинарном поле, которые также составляют теоретическую основу. В методологическом блоке содержатся факторы формирующего воздействия, принципы, педагогические условия.

Содержание методологического блока обуславливает содержательно-смысловые особенности всех остальных блоков: целевого (отражающего особенности целеполагания), содержательного, представляющего содержание, необходимое для формирования электоральной культуры, технологического, объясняющего, каким образом это содержание будет реализовано на практике.

Педагогические условия. Известно, что любая система может успешно функционировать и развиваться только при соблюдении определенных условий. Уточним, что под педагогическими условиями мы понимаем определенную совокупность мер по изменению педагогического процесса, направленных на повышение его результативности и эффективности. Для того, чтобы реализация предлагаемой концепции была результативной необходимо создать следующие педагогические условия.

Формирование специальной кросс-многоуровневой образовательной среды. Формирование такой специальной среды



является первым и необходимым условием, поскольку она создаст специальное пространство, наполненное необходимым для формирования электоральной культуры содержанием, оформленное особым образом и воздействующее на учителя особым образом. Подробно формирование такой среды мы рассмотрели в третьей главе. Это пространство характеризуется содержательной и технологической ориентированностью на формирование электоральной культуры.

Модульное структурирование содержания образования. Это определенная форма организации образовательного процесса, которая активно используется в современных образовательных системах. Сущность модульной организации образовательного процесса состоит в том, чтобы: разделить образовательный процесс на модули – структурные единицы, каждая из которых обладает процессуальной и содержательной законченностью, распределить учебную информацию в соответствии с логикой модулей, обеспечить слушателям возможность выбора последовательности и времени изучения модулей. Последовательность, естественно, выстроена разработчиками с учетом логики, но определенная информация в модуле может быть уже известна слушателю, тогда он может перейти к следующему модулю. Модульная структура также позволяет дифференцировать материал по уровням, что позволит реализовать индивидуальный подход в случае, если материал представляет трудность для обучающегося.

Технология модульного структурирования учебного материала коренным образом отличается от всех остальных технологий организации содержания и реализации образовательного процесса. Ее главные характеристики – системность, технологическое дозирование на модули, продуктивный обмен знаниями. Использование модульной организации учебного материала создает определенную иллюзию завершенности после окончания каждого модуля, что формирует определенный эмоциональный фон у слушателя, связанный с завершением определенного дела, мы всегда испытываем удовлетворение от сделанного, когда видим его завершение.



Интегрированный характер содержания образовательной составляющей. Интегрированный характер содержания образования означает, что содержание обучения при формировании и развитии электоральной культуры отбирается из различных областей знания. Содержание обучения касается информации о сущности электорального права и возможностей его обеспечения; об особенностях организации электорального процесса и мерах подготовки к нему; о балансе сил в период электоральной кампании; о роли персоналий в электоральной борьбе; об исторически существовавших и современных политических партиях и общественных движениях, об общественных организациях, молодежных организациях и движениях [2]; о персоналиях современного политического процесса; об истории электорального процесса и электорального права; об истории политических движений и партий в России и за рубежом; об актуальной современной политической, экономической, правовой и социальной ситуации в мире и в России; о традиционных и инновационных электоральных технологиях; о нормативной базе современного электорального процесса; о психологической составляющей электорального процесса; о современных политических технологиях; о коммуникации с электоратом; об особенностях молодежного электората; о технологиях работы с молодежью по формированию электоральной культуры и многих других разделах информации.

Перечислены только некоторые области знания, к которым обращаются учителя при обучении по программе дополнительного образования и далее в профессиональной деятельности [5]. На самом деле, необходимо использование огромного массива информации при формировании и развитии электоральной культуры учителя, эта информация носит исторический, экономический, политический, психологический, педагогический, методический характер. Причем, указанные знания не даются отдельно, они интегрируются и оформляются в информационные массивы, способные обеспечить содержательный компонент формирования и развития электоральной культуры.



Превалирование деятельностной составляющей в обучении.

Данное педагогическое условие означает, что при наличии теоретической подготовки, большого объема информации теоретического характера основной формой обучения остается деятельность учителя, для организации которой необходимо использовать активные, инновационные методы обучения. Об этом же говорит и деятельностный подход в образовании, который в нашем исследовании является одним из основных (Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. В. Хуторской, М. Н. Скаткин, Д. Б. Эльконин и др.). Первенство в разработке теории «учение через деятельность» принадлежит Дж. Дьюи. О важности деятельности в образовании говорил Ф.В.А. Дистервег, которому принадлежит мысль о том, что «между обучением и психическим развитием человека всегда стоит деятельность», а «процессы обучения и воспитания человека протекают внутри его собственной деятельности» [4]. Также необходимо упомянуть Дж. Лоуренса Питера, который выделил «четыре социальные функции деятельности (миропознание, властную, хозяйственную, трудовую), а людей предлагал делить на четыре группы, в соответствии с их естественными возможностями (люди знаний, люди власти, люди бизнеса и люди квалифицированного труда)» [7]. По мнению И. Я. Лернера, «деятельность это форма взаимодействия с миром» [6]. Он акцентирует внимание на том, что «личность представляет собой особую реальность, которая возникает и формируется в процессе жизнедеятельности человека» [6]. Л. С. Выготский и его последователи сумели доказать теорию формирования личности «под воздействием процессов обучения и воспитания, обязательно включающих деятельностные формы и обладающих соответствующим содержанием» [3, с. 78]. А. В. Хуторской полагает, что: «от деятельности осуществляется переход к внутренним личностным приращениям, а от них – к освоению культурно-исторических достижений» [10, с. 165], а саму деятельность ученый рассматривает как содержание образования. Роль деятельности в психическом развитии человека подчеркивает А. В. Купавцев, особо



отмечая влияние деятельности на развитие способностей и индивидуальных профессиональных навыков, что, в свою очередь, оказывает влияние на выбор наилучших стратегий жизненного пути, проявление инициативы и ответственности. Подчеркивая роль деятельности в развитии личности, А.Г. Асмолов говорит о неодеятельностной парадигме в мышлении как основе успешной жизнедеятельности [1]. Таким образом, роль деятельности и деятельностной составляющей в образовании не просто важна, она является доминирующей, особенно если речь идет об учителях. В нашем случае это выражается в организации различных видов деятельности для формирования электоральной культуры.

Создание коммуникативной среды, способствующей формированию и развитию электоральной культуры учителя. Коммуникативная среда – особое пространство, направленное на развитие личности посредством коммуникации. Коммуникативная среда способствует развитию восприятия, умения слушать, критического мышления, внимания, реакции, речи, навыков ведения диалога, личностной сферы в целом. Коммуникация как процесс подразумевает активность участников, но, чтобы быть активным в коммуникации, необходимо знать предмет или тему, которая является предметом коммуникации. Если у участников коммуникации есть представление о предмете коммуникации, но нет мотива, интереса, стремления, коммуникация также не получится. Особая коммуникативная среда, способствующая формированию электоральной культуры учителя, должна содержать компоненты, способствующие стимулированию речевой деятельности, дискуссии, атмосферу, которая благоприятствует коммуникации. Как правило, учителя владеют хорошо сформированными навыками коммуникации, что необходимо использовать, направляя их в русло трансляционной деятельности учителя. Также надо отметить, что коммуникация – это всегда обмен ценностями, которые не являются постоянными, они могут меняться, укрепляться, исчезать. У взрослых людей система ценностей, как правило, сформирована, поэтому коммуникацию необходимо рассматривать как обмен устоявшимися ценностями. В коммуникации важную роль играет искусство



убеждения, владение психологическими приемами привлечения внимания, использование невербальных приемов и т. д. Соблюдение указанных педагогических условий способствует формированию и развитию электоральной культуры учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Неодетельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование // Мир психологии. 2003. № 2(34). С. 155-158.
2. Афанасьев В. В. Лидер в инновационном коммуникативном пространстве организации / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, М. В. Смородинова // Казачество. 2023. № 68(3). С. 82-89.
3. Гаджиев К. С. Политическая культура: концептуальный аспект // Политические исследования. 1991. № 6. С. 28-32.
4. Долинина И. Г. Изменение парадигмы образования в контексте формирования гражданской политической культуры // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2011. № 2. С. 112-118.
5. Елисеев А. Л. Использование средств массовой информации в электоральных циклах современной России / А. Л. Елисеев, Е. С. Бакалдина, М. Г. Фомина // Среднерусский вестник общественных наук. 2015. №4.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
7. Лубков А. В. Российская государственность и модернизация страны. XX–XXI вв.: ценностный дискурс // Российская государственность: исторические традиции и вызовы XXI века. М., 2013. С. 854-867.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 24.01.2023).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023).
10. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. Neodejatel'nostnaja paradigma v myshlenii XXI veka: dejatel'nost' kak sushhestvovanie // Mir psihologii. 2003. # 2(34). P. 155-158.
2. Afanas'ev V. V. Lider v innovacionnom kommunikativnom prostranstve organizacii / V. V. Afanas'ev, S. M. Kunicyna, M. V. Smorodinova // Kazachestvo. 2023. # 68(3). P. 82-89.
3. Gadzhiev K. S. Politicheskaja kul'tura: konceptual'nyj aspekt // Politicheskie issledovanija. 1991. # 6. P. 28-32.
4. Dolinina I. G. Izmenenie paradigmy obrazovanija v kontekste formirovanija grazhdanskoj politicheskaj kul'tury // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija «Filosofija. Psihologija. Pedagogika». 2011. # 2. P. 112-118.



5. Eliseev A. L. Ispol'zovanie sredstv massovoj informacii v jelektoral'nyh ciklah sovremennoj Rossii / A. L. Eliseev, E. S. Bakaldina, M. G. Fomina // Srednerusskij vestnik obshhestvennyh nauk. 2015. #4.
6. Lerner I. Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija. M.: Pedagogika, 1981. 186 p.
7. Lubkov A. V. Rossijskaja gosudarstvennost' i modernizacija strany. XX–XXI vv.: cennostnyj diskurs // Rossijskaja gosudarstvennost': istoricheskie tradicii i vyzovy XXI veka. M., 2013. P. 854-867.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie // FGOS. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (accessed: 24.01.2023).
9. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 29.12.2022) "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" (s izm. i dop., vstup. v silu s 11.01.2023).
10. Hutorskoj A. V. Sovremennaja didaktika: ucheb. posobie. Izd. 2-e, pererab. M.: Vysshaja shkola, 2007. 639 p.



РАГУЛИНА

МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии,
ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский
государственный университет»
e-mail: ragulina@inbox.ru

ТКАЧ

ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

заведующий кафедрой психологии,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский
государственный университет»
e-mail: elenat3004@mail.ru

MARINA VLADIMIROVNA

RAGULINA

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of
Psychology,
Pacific State University
e-mail: ragulina@inbox.ru

ELENA NIKOLAEVNA

TKACH

Head of the Department of Psychology,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Pacific State University
e-mail: elenat3004@mail.ru

ТРУДНОСТИ ЖИЗНИ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В статье представлены идеи психологического содержания о трудностях жизни и социальной самоизоляции семей, воспитывающих детей с инвалидностью. Для авторов статьи важно описать трудности жизни семьи, воспитывающей «особого» ребенка, обусловленные спецификой эмоционального поля семьи, определяющего добровольную самоизоляцию. Практический опыт работы авторов статьи с матерями детей с инвалидностью показал, что в первую очередь именно матери нуждаются в психологической и психотерапевтической помощи. Авторы статьи обращают внимание на неразвитость социальной инфраструктуры, которая бы позволяла без значительных финансовых и физических усилий со стороны семьи включаться в активную социальную жизнь. Внимание авторов статьи уделено анализу чувств, которые испытывают родители детей-инвалидов (стыд, вина, страх, боль, гнев). Авторы статьи полагают, что проблема социальной самоизоляции семей, где воспитываются дети с инвалидностью, вполне разрешима, если создать систему последовательной психологической помощи не только самим родителям детей-инвалидов, но и их социальному окружению.

Ключевые слова: трудности жизни, социальная самоизоляция, семья, родители, дети-инвалиды, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, потребности ребенка, стыд, вина.



DIFFICULTIES OF LIFE AND THE PROBLEM OF SOCIAL SELF-ISOLATION OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

The article presents ideas of psychological content about the difficulties of life and social isolation of families raising children with disabilities. For the authors of the article, it is important to describe the difficulties in the life of a family raising a «special» child, due to the specifics of the family's emotional field, which determines voluntary self-isolation. The practical experience of the authors of the article with mothers of children with disabilities has shown that, first of all, it is mothers who need psychological and psychotherapeutic help. The authors of the article draw attention to the underdevelopment of social infrastructure, which would allow people to be involved in an active social life without significant financial and physical effort on the part of the family. The authors of the article pay attention to the analysis of the feelings experienced by parents of disabled children (shame, guilt, fear, pain, anger). The authors of the article believe that the problem of social isolation of families raising children with disabilities can be completely solvable if a system of consistent psychological assistance is created not only for the parents of disabled children themselves, but also for their social environment.

Keywords: difficulties of life, social isolation, family, parents, disabled children, disability, limited health opportunities, child's needs, shame, guilt.

Трудности жизни и различные проблемы, которые приходится преодолевать семьям, воспитывающим детей с инвалидностью, остаются актуальными для исследователей в области современной психологической науки и практики [1; 3; 4; 6; 7; 8]. Исследователи обращаются к осмыслению и анализу психологического содержания тех феноменов, которые возникают в контексте жизнедеятельности детей с ограничениями и инвалидностью, их родителей и сиблингов. Внимание уделяется поиску способов, методов и приемов оказания продуктивной психологической и психотерапевтической помощи семьям с «особенными» детьми, а также аспектам профессиональной подготовки специалистов, призванных оказывать таким семьям профессиональную помощь [2].

Число семей с детьми, которым необходимо обеспечить особый путь развития, неуклонно растет. Мы не ставим себе задачу обнаружить причины, почему это так, мы пытаемся описать трудности жизни такой семьи не только реальные, но и связанные с эмоциональным полем семьи, с переживанием родителей, которые



часто приводят семью к добровольной самоизоляции, к сокращению внешних контактов и активной социальной жизни. Чаще всего инициатором такого поведения, из нашего опыта оказания психологической и психотерапевтической помощи, выступает мать ребенка. Она, с одной стороны, принимает все заботы о ребенке на себя, не допуская посторонних, иногда бессознательно даже отца ребенка, с другой стороны, чувствует себя в клетке своей заботы, страдая от собственной самоизоляции.

Наш опыт работы с мамами детей с невозстанавливаемым здоровьем показывает, что в первую очередь именно мамам нужна психологическая и психотерапевтическая помощь. В любой семье, если мама относительно благополучна, счастлива вся семья и наоборот. Даже когда ребенок неизлечимо болен, можно организовать жизнь семьи не только в аспекте бесконечных медицинских процедур, самоограничений и страданий, возможны праздники и радостные моменты. Очень ярко этот аспект показан в фильме Ника Кассаветиса «Мой ангел-хранитель», где героиня, мама девочки, больной раком крови, так организовала жизнь семьи, что даже сама дочь протестовала против такого удушающего ухода за ней.

Анализируя заявленную проблематику, мы считаем необходимым «подсветить» риск неадекватной помощи детям с инвалидностью. Опасность заключается в том, что наряду с недугом возникают сопутствующие эмоциональные и поведенческие нарушения, не связанные с ним, а являющиеся следствием родительской некомпетентности и некомпетентности многих специалистов, работающих с детьми в детских образовательных учреждениях.

Часто неуравновешенность эмоций, нарушение понимания и коммуникации возникает не как следствие основного статуса ребенка, а в результате неверных целей и мотиваций адаптации ребенка в социальной и внутрисемейной среде, тяжелой внутрисемейной атмосферы, устойчивых патологических переживаний родителей. Конечно, психиатрический диагноз требует



сопровождения таких семей специалистами-медиками, в частности, психиатрами.

К большому сожалению, тяжелые заболевания, лидирующие в структуре детской инвалидности, в частности заболевания внутренних органов, системы кроветворения, опорно-двигательного аппарата, зачастую обнаруживаются поздно и слабо поддаются реабилитации. В связи с организацией длительного лечения и необходимостью пребывания ребенка в стационарах, санаториях, реабилитационных центрах, он не может вести активный образ жизни, играть и общаться с другими детьми. Социальный опыт такого ребенка беден, скуден, не развиваются полноценно коммуникативные способности и навыки, имеется слабое представление об окружающей среде. Ребенок находится в ситуации невозможности адекватного самоосуществления, родители, прежде всего, все усилия направляют на обеспечение физического комфорта ребенка.

Стоит подчеркнуть, что проблемы и трудности жизни семей детей с инвалидностью являются актуальными не только в связи с недостаточно высоким уровнем доступного медицинского обслуживания в нашей стране, но, скорее, неразвитой социальной инфраструктурой, которая бы позволяла без серьезных финансовых и физических усилий со стороны семьи включаться в активную социальную жизнь.

От многих матерей детей с инвалидностью мы слышали рассуждения о том, что мир их семьи – это «*другой мир*», отдельный от того, где живут условно здоровые люди. Попробуем разобраться, действительно ли это другой мир или выражение субъективных убеждений и страхов тех, кто себя туда относит.

Изоляция (другой мир) имеет много причин. Родитель, у ребенка которого есть инвалидность, с самого начала чувствует себя по-другому. Он знает, что такой ребенок не сможет делать то же самое, что и другие дети.

Когда ребенок маленький, взаимодействовать с ним проще. Родители могут брать своего ребенка с собой на семейные мероприятия, вечеринки по случаю дня рождения и другие



мероприятия. Ребенком легко управлять. Но по мере роста ребенка меняется его поведение, и возрастают проблемы. Родителям становится труднее сохранять контроль. Члены семьи могут бояться, что им причинят боль. Они могут не знать, что делать, если у ребенка случается нервный срыв. Когда ребенок маленький, легче увидеть, какой тип отношения характерен для взрослых, ухаживающих за ним.

Выделяют обычно три типа отношений к состоянию ребенка:

- 1) игнорирование и приуменьшение проблем, связанных с болезнью,
- 2) адекватное отношение и принятие,
- 3) преувеличение проблемы.

Те родители, которые проявляют активность, создают клубы, взаимодействуют между собой, как правило, делают это внутри группы родителей, чьи дети имеют одинаковый диагноз. Можем привести в пример маму, которая организовала клуб, где мамы обучались лечебному массажу и взаимодействию с детьми с синдромом Дауна. Это замечательная идея, но мамы и сама наша героиня активно защищались от всякого напоминания о том, что их дети отличаются от тех, кого мы называем здоровыми. Возможно, здесь срабатывают неконструктивные жестко детерминированные установки, что здоровый ребенок, имея больше возможностей, имеет более легкий доступ к реализации этих возможностей, а признание ребенка больным, как будто блокирует доступность для него вообще всякого развития.

Те же родители, которые усиливают проблемы инвалидности ребенка, дополнительно его инвалидизируя (вторичная инвалидизация), снижают адаптационные возможности ребенка, удерживают от социальных контактов, формируют страх и беспомощность перед жизненными трудностями. Можно предполагать, что мотивационная основа у обоих родительских паттернов одна – это страх перед социальным неприятием ребенка, перед возникающими трудностями, только формы психологической защиты разные.



По мере того, как меняются потребности ребенка, меняются и родители. Их повседневная жизнь вращается вокруг визитов к врачу и терапии для ребенка. Уход за ребенком дома требует огромных затрат их времени. Количество посещений расширенной семьей сокращается. Нехватка времени и энергии является источником изоляции для родителей.

Другие члены семьи и друзья могут высказать родителям свое мнение о поведении их ребенка, даже если они мало знают о состоянии ребенка или диагнозе. Это усиливает стресс родителей. Становится ясно, как трудно это понять другим. Избегать – значит меньше напряжения и меньше работы, меньше свиданий с семьей или друзьями. Изоляция углубляется.

Трудно найти няню, когда в семье есть ребенок с инвалидностью. Большинство потенциальных нянь (помощниц) не обладают соответствующей подготовкой или запуганы ответственностью. Это означает, что у родителей меньше шансов иметь свободное время для общения и решения личных задач.

Проведенный нами анонимный опрос родителей детей-инвалидов города Хабаровска об их актуальных потребностях в дополнительной волонтерской помощи показал, что больше всего они нуждаются в разовой помощи для присмотра за ребенком («посидеть с ребенком»), чтобы у родителя появилась возможность «куда-нибудь сходить по делам, даже в магазин» (74 %).

На втором месте по выраженности идеи «съездить с ребенком» развлечься или по делам (около 10 %).

«Отвезти в школу и свозить в больницу» – на третьем месте (меньше 15 %).

Только одна мама из всех, кто принял участие в опросе, выразила желание, чтобы ее ребенок подружился со здоровым ребенком.

У родителей растут расходы по уходу за своим ребенком. Необходимые изменения в доме и специальные игрушки стоят дорого. Иногда родитель может быть не в состоянии работать полный рабочий день или даже работать вообще. Бюджет может значительно



ограничивать расходы родителей на нужды ребенка и семьи. Дополнительные мероприятия и расходы просто невозможны.

Современные установки на невозможность признания своей беспомощности и слабости обычно приводят к закрытости, родители «особенных» детей не хотят, чтобы другие видели, как сильно они борются.

Часто внутри семьи родители не могут признаться друг другу в своих проблемах, что порождает отчуждение в семье и взаимные обвинения, приводящие к еще большему одиночеству и беспомощности.

Родители детей-инвалидов сталкиваются с огромной грустью, страхом, беспокойством и многим другим со стороны близких и даже членов семьи.

Изменение распорядка дня и эмоциональный стресс от общения с «нормальными», так сказать, братьями и сестрами, которые часто боятся, что их «меньше» любят родители, потому что больше времени и усилий тратят брат или сестра с особыми потребностями, могут быть трудными.

Проблемы, возникающие у детей с особыми потребностями или определенной инвалидностью, а также у тех, кто ухаживает за ними ежедневно, наверняка накапливаются с течением времени, часто оставляя родителей со смесью эмоций, которые им приходится скрывать и которыми они не могут поделиться ни с кем.

Финансовые трудности добавляют эмоционального напряжения, особенно, если семья живет изолированно от своих кругов поддержки (семьи и друзей). Когда сталкиваются обычные люди с подобными семьями и их проблемами, первое чувство, которое охватывает – найти виноватых, но не стоит никого винить. Многие люди, социальные работники, представители государственных органов, школы, даже близкие не знают, как помочь или даже справиться с осознанием того, что у ребенка могут быть такие проблемы, и, в свою очередь, они не знают, как вести себя не только с ребенком, но и с родителями. Мы видим нашу задачу не только в том, чтобы поддержать самих родителей детей-



инвалидов, но и встретиться семье с ребенком – инвалидом и теми, кто готов и хотел бы помочь.

В зависимости от тяжести инвалидности некоторым семьям приходится тратить все свое время на разработку стратегий преодоления трудностей, как для своего ребенка, так и для самих себя, а также для других друзей и родственников, чтобы облегчить борьбу с инвалидностью.

К сожалению, многие мамы, воспитывающие детей с ограничениями и инвалидностью, не идут на контакт с психологом, но те, которые все же пришли на консультации, говорили, что пережили тяжелую травму, когда узнали о состоянии здоровья ребенка или при его рождении или несколько позже. Они говорили о том, что от этого известия захотелось от всех спрятаться и не покидать своего укрытия. Некоторые повторяли один и тот же вопрос «Почему я родила такого ребенка?» Этот вопрос в основе своей не имеет смысла и на него нельзя получить ответа.

Мы можем предполагать, что чувства стыда и вины связаны с социальной глубокой потребностью быть принятым обществом и теми, кто окружает. Страх быть непринятым, отвергнутым бессознателен в своей основе, имеет глубокую хтоническую основу, он иррационален, но, тем не менее, мы можем предполагать, что именно он заставляет семьи с ребенком-инвалидом прекращать общение с привычным окружением и заводить новых знакомых среди себе подобных семей с ребенком-инвалидом в надежде, что они могут лучше понять те трудности, через которые проходит семья, и те чувства, с которыми родители сталкиваются (вина, утрата, гнев, боль, стыд и страхи) и которые сопровождают воспитание такого ребенка, чтобы помочь им не чувствовать себя такими одинокими, опустошенными и игнорируемыми теми, кто должен поддерживать и любить их.

Мы провели небольшое пилотное исследование основных переживаний матерей детей-инвалидов различного диагноза. В исследовании приняли участие 21 женщина и 1 мужчина. Основной методикой исследования был психометрический тест «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self-Conscious Affect (TOSCA))



Дж. П. Тангней (1989) [5]. Вместе с этой методикой мы также использовали Опросник мотивации одобрения (Шкала мотивации одобрения) Д. Кроуна, Д. Марлоу в адаптации Ю. Л. Ханина [10].

В процессе исследования была выдвинута гипотеза: мы предположили, что чем выше потребность в социальном одобрении, тем выше переживание вины и стыда у наших респондентов.

Первое, что мы заметили – это высокие результаты переживания вины. Если максимальное значение по методике в сырых баллах – 75, то все наши испытуемые определили свое переживание вины близким в пределах от 48-61, только трое респондентов, один из которых мужчина отметили переживание вины в средних пределах (36-38).

Второе, мы обратили внимание на то, что у кого низкие показатели переживания стыда соответственно высокие показатели социального одобрения и наоборот. Ранговая корреляция полученных данных по двум тестам по Спирмену показала, что взаимосвязь этих показателей существует ($r = -0,567$ при $p \leq 0,01$). Также обнаружилась обратная корреляция между показателями вины и стыда ($r = -0,583$ при $p \leq 0,01$). Объясняя полученные корреляции, мы полагаем, что низкие показатели при переживании стыда способствуют поиску социальной поддержки, но высокие показатели блокируют потребность социальной поддержки и уводят респондентов в неконструктивные в их ситуации способы снижения напряжения, в том числе и с помощью добровольной социальной самоизоляции.

Стыд представляет собой сложное эмоциональное переживание раннего онтогенеза, составляющее основу ненависти к себе и неприятия себя таким, какой ты есть, развитию которых способствуют усвоенные в культурном пространстве интроекты [12]. Со времен Спарты функция женщины состояла в том, чтобы родить здорового мальчика – воина, крестьянина, ремесленника или здоровую девочку, способную родить здорового воина, крестьянина, ремесленника. Больные дети были божьим наказанием.

Исследуя проблему стыда в современном понимании, швейцарский психотерапевт Алиса Хольцхей-Кунц отмечает, что стыд



и беспомощность всегда соотнесены друг с другом. «Стыдиться, – пишет она, – значит чувствовать себя безоружным и беззащитным, пригвожденным к позорному столбу» [9, с. 109]. Онтический стыд связан, по ее мнению, с тремя важными переживаниями: чувством самости, социальным чувством (принадлежности), чувством ценности. Чувство самости переживается в стыде за себя, социальное чувство переживается как стыд, каким я являюсь другому, чувство ценности или самооценности – это стыд за то, что я являюсь другому в несоответствии конвенциональных и моральных норм. Мама, психологически соединенная со своим больным ребенком, который является частью ее, бессознательно присваивает его беспомощность и социальную «бесполезность» себе.

Мир существенно меняется, и сегодня все-таки пробиваются в общественном сознании другие идеи сочувствия, сопереживания чужому страданию. Нам кажется, что дети-инвалиды помогают здоровым людям обнаружить в себе лучшие человеческие качества.

Хотя чувство стыда и чувство вины похожи, но в них есть существенная разница. Когда человек винится, он понимает тот ущерб, который причинил другому и часто (но не всегда) знает, как его исправить. В то время как стыд – это переживание позора из-за собственного «провала», который человек к тому же не в силах исправить. Корреляция вины и стыда у респондентов в нашем исследовании говорит о том, что если родитель переживает более сильное чувство вины, то испытывает меньше стыда. Наверное, переживание вины все же дает надежду на исправление ситуации, в то время как стыд делает ее безнадежной.

Проблема самоизоляции обоюдная: многие люди не понимают, насколько большую роль самоизоляция играет для тех, кто узнает, что у них есть особенный ребенок с особыми потребностями, которому нужно нечто большее, чем просто любовь, и социальное признание, которого родители желают для своего ребенка.

Очень печально, что до сих пор, даже сегодня в нашем обществе многие дети и взрослые с инвалидностью приводят в растерянность и пугают не только просто столкнувшихся с ними



обычных людей, но и тех, кому по долгу службы приходится с ними взаимодействовать.

Проводя семинары по организации инклюзивного образования, мы часто сталкивались со страхом неопределенности и непредсказуемости в поведении ребенка-инвалида, который своим видом напоминает, что в мире не так все благополучно и есть страдание и болезни. Воспитатели детских садов и школьные учителя демонстрировали неприятие таких детей, страх, как другие дети будут реагировать на ребенка-инвалида, страх не справиться с ситуацией, страх, что сам ребенок-инвалид навредит остальным, особенно это касается детей, чья инвалидность связана с проблемами умственного или эмоционального развития. Страхи их вполне обоснованы, ведь работников образования и иных сотрудников разных государственных служб никто не учит как надо себя вести с подобным ребенком, причем в зависимости от диагноза.

Возникновение интенсивных неприятных переживаний у практических психологов, которым приходится работать с уникальными клиентами с видимыми уродующими, отталкивающими отличиями, нездоровьем (физической инвалидностью) описывают и анализируют С. В. Чебарыкова и А. В. Гарднер [11]. Они рассматривают специфику взаимоотношений и построения контакта людей здоровых и тех людей, у которых образ жизни «вызван или поддерживается инвалидностью», в контексте транскультуральности.

Все участники (100 %) проведенного исследования (работающие и будущие психологов) отметили возникновение (наличие) барьеров общения с такими клиентами, в том числе социальных и психологических барьеров. Все респонденты обнаружили неготовность и неспособность преодолевать имеющиеся социальные различия, а также невозможность продуктивно справляться с негативным эмоциональным фоном, который сопровождает процесс коммуникации. Участники исследования обратили внимание на то, что у них в процессе взаимодействия с инвалидами возникали смешанные чувства, например, сочувствие, радость от отсутствия у себя проблем, связанных с физической инвалидностью, чувство вины за испытанную радость, а также страх,



обусловленный идеей о том, что собственное благополучие может закончиться. Практикующие психологи, принявшие участие в обсуждении, отметили, что зачастую в ходе оказания психологической и психотерапевтической помощи лицам с инвалидностью они чувствуют определенное отношение к себе как к неспособному понять, чуждому, испытывают недоверие со стороны клиентов с особенностями. Существует и проявляется особый барьер, который имеет культуральную обусловленность. Налицо существенное несоответствие декларируемых в настоящее время в российском современном обществе ценностей культуры инклюзии и реальности.

Результаты исследования, представленного в научной статье С. В. Чебарыковой и А. В. Гарднер, подтверждают неготовность людей, в том числе специалистов социномических профессий, без особенностей воспринимать людей с инвалидностью, проявляя глубокую психологическую устойчивость, понимание, жизнестойкость и жизнеспособность.

Мы полагаем, что проблема социальной самоизоляции семей, где воспитываются «особенные» дети, вполне разрешима, если создать систему последовательной психологической помощи не только самим родителям детей-инвалидов, но и их социальному окружению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакаева И. А. Защитные механизмы и копинг-стратегии у детей с детским церебральным параличом и их родителей [Электронный ресурс] / И. А. Бакаева, Е. Н. Новохатько, Е. Г. Шевырева // Сибирский психологический журнал. 2019. № 71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaschitnyemechanizmy-i-koping-strategii-u-detey-s-detskim-tserebralnym-paralichom-i-ih-roditeley> (дата обращения: 12.11.2023).
2. Бехтер А. А. Предикторы проактивного совладающего поведения специалистов, работающих с семьями, воспитывающими детей с инвалидностью / А. А. Бехтер, С. В. Чебарыкова, Е. Н. Ткач // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. № 6. С. 58-66.
3. Болдина М. А. Проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Гаудеамус. 2006. № 2 (10). С. 71-77.
4. Горьковская И. А. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. А. Горьковская, А. В. Микляева



- // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 90–102. DOI: 10.17759/psyclin.2019080106.
5. Макогон И. К. Адаптация измерения чувства вины и стыда (Test of Self-Conscious Affect (TOSCA)) / И. К. Макогон, С. Н. Ениколопов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. № 1. С. 6-21.
6. Рагулина М. В. Значимые аспекты психологического сопровождения семей с неизлечимо больным ребенком / М. В. Рагулина, Е. Н. Ткач // Живая психология. 2022. Т. 9. № 2(34). С. 135-143.
7. Рагулина М. В. Особенности материнской позиции женщины, воспитывающей неизлечимо больного ребенка, в контексте теории комплексов Юнга / М. В. Рагулина, Е. Н. Ткач // Живая психология. 2022. Т. 9. № 1 (33). С. 36-42.
8. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология», 2004. 192 с.
9. Хольцгей-Кунц А. Стыд как эмоциональное переживание неприкрытой наготы // Экзистенция: психология и психотерапия. 2021. № 14. С. 108-120.
10. Шкала мотивации одобрения Д. Кроуна, Д. Марлоу (русскоязычный вариант Ю. Л. Ханина) [Электронный ресурс]. URL: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/shkala-motivacii-odobreniya-d-krouna-d-marlou-russkojazychnyj-sokrashchennyj-variant-yu-l-hanina> (дата обращения: 12.02.2024).
11. Чебарыкова С. В., Построение профессиональных отношений психолога и клиента с видимым отличием: возможности транскультурального подхода / С. В. Чебарыкова, А. В. Гарднер // Живая психология. 2023. Т. 10. № 3 (43). С. 59-65.
12. Lee R. G. The Voice of Shame: Silence and Connection in Psychotherapy // Jossey-Bass Publishers, 1996.

REFERENCES

1. Bakaeva I. A. Zashhitnye mehanizmy i koping-strategii u detej s detskim cerebral'nym paralichom i ih roditelej / I. A. Bakaeva, E. N. Novohat'ko, E. G. Shevyreva // Sibirskij psihologičeskij zhurnal. 2019. # 71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaschitnye-mehanizmy-i-koping-strategii-u-detey-s-detskim-tserebralnym-paralichom-i-ih-roditelej> (accessed: 12.11.2023).
2. Behter A. A. Prediktory proaktivnogo sovladajushhego povedenija specialistov, rabotajushhih s sem'jami, vospityvajushhimi detej s invalidnost'ju / A. A. Behter, S. V. Chebarykova, E. N. Tkach // Gercenovskie chtenija: psihologičeskie issledovanija v obrazovanii. 2023. # 6. P. 58-66.
3. Boldina M. A. Problemy semej, imejushhih detej s ogranichenymi vozmozhnostjami // Gaudeamus. 2006. # 2 (10). P. 71-77.
4. Gor'kovaja I. A. Zhiznestojkost' i koping-strategii podroستkov s narushenijami oporno-dvigatel'nogo apparata / I. A. Gor'kovaja, A. V. Mikljaeva // Kliničeskaja i special'naja psihologija. 2019. Т. 8. # 1. P. 90–102. DOI: 10.17759/psyclin.2019080106.
5. Makogon I. K. Adaptacija izmerenija chuvstva viny i styda (Test of Self-Conscious Affect (TOSCA)) / I. K. Makogon, S. N. Enikolopov // Teoretičeskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2015. # 1. P. 6-21.



6. Ragulina M.V. Znachimye aspekty psihologicheskogo soprovozhdenija semej s neizlechimo bol'nym rebenkom / M. V. Ragulina, E. N. Tkach // Zhivaja psihologija. 2022. T. 9. # 2(34). P. 135-143.
7. Ragulina M. V. Osobennosti materinskoj pozicii zhenshhiny, vospityvajushhej neizlechimo bol'nogo rebenka, v kontekste teorii kompleksov Junga / M. V. Ragulina, E. N. Tkach // Zhivaja psihologija. 2022. T. 9. # 1 (33). P. 36-42.
8. Tkacheva V. V. Psihologicheskoe izuchenie semej, vospityvajushhih detej s otklonenijami v razvitii. M.: UMK «Psihologija», 2004. 192 p.
9. Hol'chej-Kunc A. Styd kak jemocional'noe perezhivanie neprikrytoj nagoty // Jekzistencija: psihologija i psihoterapija. 2021. # 14. P. 108-120.
10. Shkala motivacii odobrenija D. Krouna, D. Marlolu (russkojazychnyj variant Ju.L. Hanina). URL: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/shkala-motivacii-odobreniya-d-krouna-d-marlou-russkoyazychnyj-sokrashchennyj-variant-yu-l-hanina> (accessed: 12.02.2024).
11. Chebarykova S. V., Postroenie professional'nyh otnoshenij psihologa i klienta s vidimym otlichem: vozmozhnosti transkul'tural'nogo podhoda / S. V. Chebarykova, A. V. Gardner // Zhivaja psihologija. 2023. T. 10. # 3 (43). P. 59-65.
12. Lee R. G. The Voice of Shame: Silence and Connection in Psychotherapy // Jossey-Bass Publishers, 1996.



ГАРНЫШЕВА

ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский
государственный педагогический
университет»
e-mail: garnych@yandex.ru

ХАКИМОВА

ГУЛЬНАРА АХМЕТХАБИБОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский
государственный педагогический
университет»
e-mail: gulnarav09@rambler.ru

ГАЛИЕВ

ЛЕНАР МИРЗАНУРОВИЧ

кандидат социологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский
государственный педагогический
университет»
e-mail: glen_len@mail.ru

ХАРИТОНОВА

ЭЛЬВИРА РАВИЛЕВНА

аспирант,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский
государственный педагогический
университет»
e-mail: elvira.haritOnova@yandex.ru

**TATIANA VLADIMIROVNA
GARNYSHEVA**

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University
e-mail: garnych@yandex.ru

**GULNARA AKHMETHABIBOVNA
KHAKIMOVA**

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University
e-mail: gulnarav09@rambler.ru

**LENAR MIRZANUROVICH
GALIEV**

Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University
e-mail: glen_len@mail.ru

**ELVIRA RAVILEVNA
HARITONOVA**

Graduate Student,
Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University
e-mail: elvira.haritOnova@yandex.ru

**ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК НА ОСНОВЕ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается актуальная проблема подготовки воспитателей ДОУ и учителей начальных классов к использованию инновационных методик на основе проектирования в практической деятельности. В контексте современных вызовов особенно важно развивать профессиональные компетенции педагогов, чтобы они могли успешно внедрять инновации в образовательный процесс.



Авторы анализируют основные аспекты этой проблемы, предлагают практические рекомендации по улучшению процесса подготовки педагогов к эффективному использованию новых методик в работе с детьми. Результаты исследования могут быть полезны для педагогов, стремящихся повысить качество обучения.

Ключевые слова: вуз, подготовка, дошкольное образование, начальное образование, инновации, педагогическая практика.

PREPARATION OF EDUCATORS AND PRIMARY CLASS TEACHERS FOR THE USE OF INNOVATIVE TECHNIQUES BASED ON DESIGN IN THE PROCESS OF PRACTICAL ACTIVITY

The article examines the current problem of preparing preschool teachers and primary school teachers to use innovative design-based techniques in practical activities. In the context of modern challenges, it is especially important to develop the professional competencies of teachers so that they can successfully introduce innovations into the educational process. The authors analyze the main aspects of this problem and offer practical recommendations for improving the process of preparing teachers for the effective use of new techniques in working with children. The results of the study may be useful for educators seeking to improve the quality of teaching.

Keywords: university, preparation, preschool education, primary education, innovation, teaching practice.

Введение в проблему

В современном образовательном контексте акцент на инновационных методиках и формах обучения становится все более значимым. Особенно это касается подготовки педагогов, в процессе которой формирование основных компетенций и качеств личности происходит наиболее интенсивно. Важным становится подготовка педагогов к использованию инновационных методик в процессе практической деятельности [1]. Несмотря на значительные достижения, наблюдается разрыв между возможностями современных педагогических подходов и их практическим внедрением в работу. В статье преследуется цель выявления основных факторов, препятствующих успешной подготовке воспитателей, а также предложения практических рекомендаций для эффективного использования инновационных методик в практике.



Краткий обзор исследований

Ряд предыдущих исследований посвящен проблеме подготовки педагогов к использованию новых методик и форм. Они выявили несколько ключевых аспектов, влияющих на эффективность подготовки и их готовность к внедрению инноваций, одним из которых является уровень профессиональной компетенции педагогов, который оказывает прямое влияние на их способность адаптироваться к новым методикам обучения. Также исследования показывают, что существенную роль играет качество программ подготовки кадров, включая актуальность их содержания, методики преподавания и практическую направленность. Другие исследования сосредотачиваются на идентификации препятствий, с которыми сталкиваются воспитатели при внедрении инновационных методик в практику, таких как ограниченные ресурсы, недостаточное оборудование и поддержка со стороны администрации. Общий вывод этих исследований заключается в необходимости системного подхода к подготовке педагогов, который бы включал в себя как обновление содержания образовательных программ, так и улучшение условий для практической реализации инновационных подходов.

Методы исследования

В ходе исследования использованы следующие методы: а) анкетирование для сбора данных о текущем уровне подготовки педагогов, их опыте внедрения инноваций; б) наблюдение за практической деятельностью педагогов с целью выявления тенденций, проблем и успешных практик; в) проведение групповых дискуссий с воспитателями для выявления и обсуждения их взглядов, опыта и мнений относительно подготовки к использованию инновационных методик; г) проведение структурированных интервью с экспертами в области образования, включая педагогов, методистов и администраторов, для получения глубокого понимания проблем и перспектив развития; д) сравнительный анализ существующих программ подготовки кадров в различных образовательных учреждениях и выявление их сильных и слабых сторон; к) системный анализ факторов, влияющих на успешное



внедрение инноваций в образовательные учреждения, включая организационные, социальные, культурные и экономические аспекты. Эти методы позволили получить разнообразную информацию о проблеме подготовки педагогов и предоставить комплексный обзор существующей ситуации.

Результаты и их обсуждение

Развитие историко-педагогических, социально-политических, психологических и др. условий подготовки работников дошкольного образования и учителей начальных классов ставит новые требования к подготовке. Каждый вид подготовки ставит свои цели и задачи перед системой образования. Данные цели и задачи, реализующие в определенных социально-культурных условиях, требуют определения содержания изучаемых предметов. Современное общество ставит перед системой образования цель подготовки конкурентоспособной, творческой и креативной личности. Цели образования определены, но остается продумать инструментарий для ее реализации.

Возникает закономерный вопрос, можем ли придумать подходящую модель обучения педагога, которая не будет декларировать требования, а будет нацелена на реализацию поставленных задач, а именно от реальной подготовки самостоятельно планировать весь ход педагогической деятельности – до адаптации к условиям жизни быстро изменяющегося мира? Если имеется ответ на данный вопрос, то какими средствами можно реализовать данную задачу?

В учебных заведениях ведутся поиски по формированию возможностей сознательного принятия инноваций в обучении детей, что реализуется в преподавании экспериментальных предметов. Подобный эксперимент ведется во многих образовательных учреждениях. Составной частью методологии такого эксперимента являются пункты различных программ, базирующихся на ряде главных принципов, а именно в: а) объективных закономерностях; б) определенности; в) контрастности.

Исходя из вышеизложенного возможно определение цели в подготовке педагога:



- прививать обучающимся навыков решения педагогических задач, при котором объективные правила являются руководящими (общественно-исторические, психолого-педагогические, биолого-физиологические и др.);

- научить определить объективные и субъективные показатели при решении возникших проблем;

- умение выделить противоречия при определении предстоящих задач, которых необходимо срочно решать;

- прививать навыки грамотного преодоления возникших противоречий.

Поставленные цели реализуются в ходе решения ряда задач, среди которых главными являются следующие направления умений:

- 1) самостоятельно мыслить самими обучающимися;

- 2) построить свою индивидуальную систему деятельности в образовательном учреждении с целью прививать навыки самостоятельного мышления у обучающихся.

Возникает новый вопрос: какие методы и формы организации обучения должны быть задействованы при решении поставленных задач? Также возникает вопрос: как привить обучающимся желание и умение воспринимать инновационные подходы и научить отбору наиболее важных инструментов и лучших методик?

Для решения поставленных целей и задач необходимо внести изменения в содержание подготовки обучающихся и отходить от традиционно сложившихся стереотипных методик, а конкретно в частные методики образования, что предполагает ознакомление будущих воспитателей с параллельными инновационными методиками и обучающими предметами. По существу, ничего в содержании не страдает, а наоборот оно обогащается. Параллельно с привычными методиками, которые не всегда оптимальны и не дают ожидаемого результата, знакомим обучающихся с инновационными. В таком случае рановато говорить об использовании инновационных методик на практике, потому что параллельно применяемых методик и программ множество, а ознакомить студентов с некоторыми возможно лишь вкратце. В то же время недостаточно ускоренное ознакомление, следует и умения



применения инновационных методик на практике. Тем не менее, современные инновационные нововведения могут на завтра устареть, поэтому начинающий воспитатель должен уметь определить свои цели и задачи в практической деятельности и выбрать наиболее оптимальные методики.

Противоречие возникает в том, что курсы по усвоению инновационных методик предполагают изучение большого объема материала и глубокого усвоения, чтобы будущий педагог, опираясь на них, мог бы начертить свой стиль работы с детьми. В то же время курс должен оставаться максимально сжатым, т. к. дополнительные часы на них не уделяются, а способности усвоения нового материала не у всех одинаковые. Такое противоречие возникает лишь в определенных случаях при решении общих проблем, что Н. Н. Хоменко считает нескончаемым противоречием в образовании. По его мнению, обучение занимает много времени, чтобы обучающийся овладел соответствующими теоретическими знаниями и практическими навыками, в то же время он уделяет внимание и на самоподготовку. Период обучения не может занять все время, поэтому требует компактности, но и самоподготовка проводится быстрыми темпами, чтобы уложиться во времени, потратив на это дело наименьшее средство [4].

Как показывает практика, чаще педагоги стремятся обходить возникшие сложности. В то же время следует отметить, что инновационные методики являются альтернативными к имеющимся традиционным, поэтому ознакомление обучающихся с ними идет в обзорном плане. В это время теряем возможность обучения сознательному выбору, творческому подходу к имеющимся и сочинению личных методик для решения педагогических задач. Лучшим станет вариант, когда усвоение новых методик позволит обучающемуся во время практической деятельности придумать собственные методы и приемы, готовить наглядные пособия и т.д. Эти новые изобретения сочиняются целенаправленно для решения определенных обучающих и воспитательных задач.

В настоящее время в подготовке педагогов реализуются такие формы обучения, которые будут мотивировать обучающихся к



решению возникших задач, тем самым разрешим возникшие противоречия. Ниже рассмотрим некоторые формы и методики подготовки педагогов.

Проектная работа. Такая деятельность не является новой, но составляет стержень немалых современных технологий обучения дошкольников и школьников, среди которых «Первый шаг», «Шаг за шагом» и др. Такая форма деятельности используется при коллективном усвоении материала, общении, делении информацией, преодолении новых проблем. Возникает лишь вопрос выбора средств, чтобы ход действий был технологичным. Сюда можем отнести возможность составлять детские проекты, в основе которых:

- действие по направлению заранее определенного результата;
- пути осуществления проекта и презентации конечных результатов обучающийся находит сам;
- деятельность станет результативным не только для самого обучающегося, но и на уровне профессионального роста педагога.

Следует отметить, что проектная деятельность в процессе усвоения инновационных методик может развиваться по разным направлениям:

- а) конкретизация инноваций для того, чтобы глубже изучить, а в дальнейшем применить на практике;
- б) сопоставительный анализ похожих параллельных методик, в процессе которого выявляются единые закономерности их составления;
- в) анализ похожих методик для выявления их целевой направленности на обучающие цели;
- г) разработка новых технологий для решения возникших новых задач.

В процессе проектирования проводится огромная исследовательская работа. Проект должен быть востребованным на практике. Потребность в проектировании возникает в ходе определения проблемы, требующей научного исследования. Они могут быть сформулированы и самим педагогом в виде задач, предстоящих решить. Полезно для обучающихся и эффективнее будут



результаты, если обучающиеся самостоятельно обнаружат и сформулируют задачи и проблемы, возникающие в ходе проектирования.

В дошкольной и начальной педагогике часто применяется проектирование разного инструментария. В эту форму следует отнести различные игры на интеллектуальное развитие детей с использованием многофункциональных игрушек, тренинги, наглядные пособия для дошкольного и начального обучения, систематическая деятельность по привитию навыков творческого подхода с применением различных методов [3]. В результате такой работы:

1) обучающиеся добиваются конкретного результата с подсказкой преподавателя (например, учатся адаптировать игры под конкретные учебные цели);

2) изучив порядок проектирования, обучающийся в дальнейшей педагогической деятельности сможет привить детям навыки творческого подхода к разным видам работы;

3) полученный конечный результат деятельности детей дает возможность педагогу вывести из практики новую методику, куда следует отнести разнофункциональные обучающие игрушки;

4) такой опыт даст возможность обучить других педагогов с применением метода проектирования с воспитанниками подобных продуктов в ходе решения обучающих задач.

Таким образом, комплексное использование различных форм и методик, в частности метода проектирования, возможно привить детям навыки творческого применения своих способностей в посильной исследовательской деятельности, что даст возможность в дальнейшем изобрести новые подходы в решении дидактических задач.

В подготовке воспитателей и учителей начальных классов преподаватели вуза сосредотачиваются не только на содержание обучения, но и на необходимости научить применению различных технологий. Следует помнить, что вузовское обучение ставит цель не только информационной подачи материала, но и научить думать о конечном продукте, повысить интеллектуальные возможности



выпускника, развивать логическое мышление и навыки ранжирования информации, оригинального проектирования желаемого результата.

С целью повышения профессионального роста студентов вуза применяется метод имитации моделирования всевозможных обучающих задач, которые связаны с применением анализа возникших обстоятельств, споров и дискуссий, деловыми играми, психологическим тренингом, применением технических средств обучения всевозможным программным обеспечением [2].

Подготовка педагога в высшей школе уравнивает многие обучающие предметы, лишь практические действия раскрывают главную ценность и значение каждой дисциплины. Практическая деятельность раскрывает ошибки, скрытые в процессе профессиональной подготовки педагога. Впоследствии молодому начинающему специалисту приходится доучиваться к практическим навыкам.

В процессе вузовской подготовки педагогов необходимо перейти к применению интенсивных подходов обучения с большим использованием практического метода проектирования, что позволит углубиться в изучаемом предмете и ускорит усвоение материала. Такое обучение прибавит динамику и заинтересованность изучаемым предметам, что сделает легким усвоение и полезным для практики. Такая подготовка даст возможность приобрести педагогу индивидуальных неповторимых профессиональных черт, которые сделают его привлекательным, востребованным и интересным для обучающихся.

Заключение

В ходе исследования было выявлено, что использование подходов на основе проектирования способствует развитию творческого мышления у педагогов, обогащает их методический арсенал и повышает мотивацию к обучению. Подготовка педагогов к применению инновационных методик и форм требует системного подхода, включающего как теоретическое, так и практическое обучение с последующими регулярными обновлениями знаний и навыков. Дальнейшее исследование в этой области может



сосредоточиться на адаптации инновационных подходов к конкретным условиям обучения и развития более эффективных стратегий их внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Большакова М. Д. Модели для ознакомления младших школьников с комнатными растениями // Начальная школа, 1996. № 3. С. 48-49.
3. Корзун А. В. Об одном из подходов к формированию способностей осознанного восприятия инноваций в дошкольной практике [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trizminsk.org/e/prs/ko.html> (дата обращения: 23.01.2024).
4. Хоменко Н. Н. Фрагменты универсального модульного пособия по ОТСМ-ТРИЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trizminsk.org/e/215103.html> (дата обращения: 24.01.2024).

REFERENCES

1. Abdullina O. A. Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. M.: Prosveshhenie, 1990. 141 p.
2. Bol'shakova M. D. Modeli dlja oznakomlenija mladshih shkol'nikov s komnatnymi rastenijami // Nachal'naja shkola, 1996. # 3. P. 48-49.
3. Korzun A. V. Ob odnom iz podhodov k formirovaniju sposobnostej osoznannogo vosprijatija innovacij v doskol'noj praktike. URL: <http://www.trizminsk.org/e/prs/ko.html> (accessed: 23.01.2024).
4. Homenko N. N. Fragmenty universal'nogo modul'nogo posobija po OTSM-TRIZ. URL: <http://www.trizminsk.org/e/215103.html> (accessed: 24.01.2024).



КУЗНЕЦОВА

ЕЛЕНА ОЛЕГОВНА

кандидат педагогических наук,
профессор, директор Института музыки,
театра и хореографии, заведующая
кафедрой музыкально-
инструментальной подготовки,
ФГБОУ ВО «Российский
государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»
e-mail: kyznetsova65@mail.ru

ELENA OLEGOVNA

KUZNETSOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor, Director of the Institute of
Music, Theater and Choreography,
Head of the Department of Musical
and Instrumental Training,
A. I. Herzen State Pedagogical
University of Russia

e-mail: kyznetsova65@mail.ru

ХУАН ИЖУ

аспирант кафедры музыкального
воспитания и образования института
музыки, театра и хореографии,
ФГБОУ ВО «Российский
государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»
e-mail: huangyiru615@gmail.com

HUANG YIRU

Postgraduate Student of the
Department of Musical Education
and Education at the Institute of
Music, Theater and Choreography,
A. I. Herzen Russian State
Pedagogical University

e-mail: huangyiru615@gmail.com

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

Осуществление профессиональной направленности фортепианной подготовки будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики рассмотрено в русле методологических установок российской педагогики музыкального образования. Автор указывает, что уроки фортепиано в педагогическом вузе России часто ошибочно рассматриваются китайскими студентами с позиций исполнительского содержания консерваторского обучения. Однако именно игра на рояле способствует формированию основополагающих компетенций будущего специалиста – учителя музыки, готового к работе в системе массового музыкального воспитания и образования подрастающих поколений. Само понятие «профессиональная направленность фортепианной подготовки» будущих учителей музыки в педагогическом вузе представлена в публикациях ученых разных направлений достаточно фрагментарно и лишь в связи с подготовкой российских студентов-пианистов. В теоретической части настоящего исследования указанное понятие рассмотрено как самостоятельная научная категория педагогики музыкального образования высшей школы, содержание которой отражает как традиционные, так и



инновационные направления будущей профессиональной деятельности учителя. С практической точки зрения идея профессиональной направленности фортепианной подготовки реализуется в педагогическом проекте под названием «Живая музыка – детям».

Ключевые слова: методология педагогики музыкального образования, китайские студенты, профессиональная направленность фортепианной подготовки.

PROFESSIONAL ORIENTATION OF PIANO TRAINING OF STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY: METHODOLOGICAL PROBLEMS

The implementation of the professional orientation of piano training of future music teachers from the People's Republic of China is considered in line with the methodological guidelines of Russian pedagogy of music education. The author points out those piano lessons at a pedagogical university in Russia are often mistakenly considered by Chinese students from the standpoint of the performance content of conservatory education. However, it is playing the piano that contributes to the formation of the fundamental competencies of the future specialist – a music teacher, ready to work in the system of mass musical education and education of the younger generations. The very concept of “professional orientation of piano training” of future music teachers at a pedagogical university is presented in the publications of scientists from different directions quite fragmentarily and only in connection with the training of Russian student pianists. In the theoretical part of this study, this concept is considered as an independent scientific category of pedagogy of music education in higher education, the content of which reflects both traditional and innovative directions of the future professional activity of the teacher. From a practical point of view, the idea of a professional orientation for piano training is being implemented in a pedagogical project called “Live Music for Children”.

Keywords: methodology of music education pedagogy, Chinese students, professional orientation of piano training.

Предваряя анализ основных методологических проблем, связанных с исследованием профессиональной направленности фортепианной подготовки студентов из Китайской Народной Республики в российском педагогическом университете, необходимо дать краткое обоснование двух основных аспектов ее актуальности.

Первый аспект. Профессиональная направленность фортепианной подготовки студентов, обучающихся по программе российского музыкально-педагогического образования, относится к



числу мало разработанных методологических проблем обучения будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики. Подтверждением сказанному является анализ научных трудов, представленный далее. Здесь же следует отметить, что фортепиано в Китае любят и ценят. Однако часто уроки фортепиано в педагогическом вузе России ошибочно рассматриваются китайскими студентами с позиций исполнительского содержания консерваторского обучения, то есть как процесс ознакомления с уникальными российскими методиками обучения игре на инструменте и как возможность приобретения достаточно локальной «специальности», позволяющей в дальнейшем осуществлять деятельность в музыкально-педагогическом поле индивидуальных занятий. Вместе с тем фортепианный класс педагогического вуза, при его известной исторической «вторичности» и схожести общих подходов к обучению пианистов, не превратился в аналог фортепианного факультета консерватории. Подтверждением сказанного является всесторонний научный анализ педагогического явления, обозначенного в данном исследовании понятием «профессиональная направленность фортепианной подготовки», поскольку освоение игры на рояле способствует формированию основополагающих компетенций будущего специалист – учителя музыки, готового к работе в системе массового музыкального воспитания и образования подрастающих поколений.

Особая роль фортепиано в профессии учителя общеобразовательной школы объяснима, прежде всего, тем, что этот инструмент по праву считается универсальным для урока музыки. На фортепиано можно воспроизвести любое однопольное или многопольное музыкальное произведение, созданное, например, для скрипки, органа, арфы, виолончели или человеческого голоса. Уникальность фортепиано и его особая значимость в учебном процессе состоит в способности инструмента дать новую жизнь фрагментам крупного симфонического музыкального произведения, элементам мелодии, гармонии, ритма камерных сочинений для инструментального ансамбля или хора, не искажая художественные образы и нравственно-эстетические смыслы оригинала. Самое



главное: повсеместно распространенные, но порой не востребованные в учебной практике рояли и пианино (в силу приверженности, как учителей, так и учащихся к электронным звучаниям) послужили основанием рождения идеи возвращения в культурную жизнь современной школы высокого статуса «живой музыки». «Живая музыка» в данном случае ассоциируется с фортепианным звучанием.

Второй аспект. Сегодня в Китае, так же как и в России, востребованы педагоги-музыканты широкого профиля, способные включиться в процесс культурного развития страны и целенаправленного обновления системы общего музыкального образования и воспитания подрастающих поколений. Этот процесс находится в стадии становления и самоопределения. Поэтому в содержании обучения будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики необходимо учитывать, как традиционные, так и инновационные направления будущей профессиональной деятельности, достаточно развитые в России. Это:

- работа по предмету «Музыка» (с модификациями его названия) в общеобразовательной школе;
- работа в системе дополнительного музыкального образования, в которой представлено все многообразие исполнительского искусства, в том числе – преподавание фортепиано и концертмейстерство;
- работа учителя-методиста дополнительного образования, в обязанности которого входит руководство составом преподавателей, дающих уроки фортепиано, контроль качества подготовки начинающих пианистов, составление рабочих программ и репертуарных предписаний;
- деятельность музыканта-просветителя, способного реализовывать творческие проекты разного уровня (исполнительские конкурсы, фестивали, мастер-классы выдающихся деятелей культуры и искусства и др.), организовывать школьные и внешкольные мероприятия, приуроченные к государственным праздникам и памятным датам, с использованием «живой музыки», в том числе – произведений для фортепиано.



Содержание российского музыкально-педагогического образования, имеющего фундаментальные методологические основы, социально обоснованные цели и задачи, всегда было ориентировано на будущую профессию выпускников. Поэтому сегодня, в эпоху агрессивной постмодернистской экспансии и коренных перемен контекста культурного функционирования высокого музыкального искусства, важно пересмотреть и методологически обновить само понятие «профессиональная направленность» не только в отношении общей цели музыкально-педагогического образования, но и в отношении отдельных учебных дисциплин, составляющих ее содержание. В их числе фортепианная подготовка, которая должна обогатиться новым, более востребованным видением профессии педагога-музыканта как общественного служения. Профессии, которая открывает перед будущим учителем музыки неисчерпаемые возможности личностного и духовно-нравственного роста и творческой самореализации.

Исходя из выявленных аспектов актуальности настоящего исследования, можно выделить следующие противоречия, характерные для фортепианной подготовки китайских студентов, обучающихся по программе музыкально-педагогического образования:

– между широко распространенным понятием «профессиональная подготовка», которое не нуждается в специальном пояснении, и отсутствием публикаций, раскрывающих научную категорию «профессиональная направленность», которое входит в систему основополагающих понятий советской (российской) педагогики высшей школы;

– между требованиями к содержанию профессиональной деятельности учителя музыки в современных китайских общеобразовательных школах и отсутствием исследований, учитывающих существенное обновление и развитие культурно-образовательного пространства в Китайской Народной Республике;

– между утвердившимися в российской науке представлениями о многогранности профессии учителя музыки, определяющей, в том числе, цели и задачи освоения фортепиано



китайскими студентами в российском университете и необходимостью учитывать внутренние закономерности учебной деятельности китайских студентов в фортепианном классе.

Указанные противоречия позволили обозначить проблему исследования, которая предполагает разработку теоретико-методологических основ, форм и методов осуществления профессиональной направленности фортепианной подготовки китайских студентов, обучающихся по программе российского музыкально-педагогического образования. Однако основная задача на первых этапах работы – «расшифровка» привычного, но, как оказалось, недостаточно оцененного явления фортепианной подготовки будущих учителей музыки – ее профессиональной направленности.

При всей распространенности слов, близких по смысловой сути словосочетанию «профессиональная направленность фортепианной подготовки» (например, «профессия», «профессиональное образование» и др.), анализ степени изученности основополагающего для настоящего исследования понятия в целом, и в деталях, в публикациях предшествующих авторов существенно осложнилось неочевидной его трактовкой в научном пространстве современной педагогики музыкального образования. Поэтому необходимо предварительно подчеркнуть: в многочисленных работах советских и российских ученых, в том числе педагогов-музыкантов и исполнителей-пианистов, профессиональная направленность редко рассматривается как самостоятельная научная категория, исходя, вероятно, из общепринятого понимания самого слова «профессия».

Обобщение накопленного научного опыта потребовало анализа достижений разных областей гуманитарных наук, что соответствует методологическим установкам педагогики музыкального образования. Рассмотрим главные методологические «точки опоры» для анализа профессиональной направленности фортепианного обучения студентов из Китайской Народной Республики в российских педагогических вузах, ориентируясь на взаимодействие двух взаимосвязанных явлений культурной деятельности – педагогики и музыкального искусства.



Общепедагогическая идея профессиональной направленности подготовки студентов – будущих учителей общеобразовательной школы любых специальностей – достаточно давно включена в контекст теории содержания вузовского образования. Интерес к формированию личности учителя, положивший начало специализированному направлению развития педагогической науки высшей школы России, начал складываться еще в XIX веке, и ее основателем по праву считается великий русский ученый и общественный деятель К. Д. Ушинский. Среди трудов его последователей выделим фундаментальные работы советских авторов XX столетия Н. В. Александрова, Ф. Н. Гоноболина, Т. А. Ильиной, Н. В. Кузьминой, И. Т. Огородникова, А. И. Пискунова, В. А. Слостенина, Н. Ф. Талызиной, которые посвящены подготовке специалистов для педагогической работы с детьми разных возрастных групп.

Научная школа советской и российской педагогики вузовского музыкального образования сложилась позднее, во второй половине XX столетия. Сегодня она олицетворяет собой высшие достижения в области интеграции музыки, музыкального исполнительства и музыкознания с широким кругом гуманитарных дисциплин, прежде всего – с общей педагогикой, психологией, дидактикой. В недрах достаточно молодой музыкально-педагогической науки сформировалась ее методология, рожденная интеграцией музыкального искусства, гуманитарных и общепедагогических идей. Структура и содержание методологического фундамента теории и методики музыкально-педагогического образования наиболее подробно представлена в трудах Э. Б. Абдуллина. В числе известных представителей указанной школы следует назвать И. С. Аврамкову, А. В. Малинковскую, Е. В. Николаеву, Л. А. Рапацкую, Г. П. Стулову, А. В. Торопову, А. И. Щербакову и др.

В российской исполнительской традиции накоплен уникальный опыт интерпретации фортепианных произведений, который следует отнести к методологическим основаниям подготовки будущих учителей музыки общеобразовательных учреждений. Среди исследователей-пианистов, открывших для современников и



потомков феномен содержания урока фортепиано как уникального явления музыкальной культуры и музыкального образования, выделим А. Д. Алексеева, Л. А. Баренбойма, А. Б. Гольденвейзера, К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза, Л. В. Николаева, Я. И. Мильштейна, С. Е. Фейнберга и др.

Теория и методика фортепианного обучения в современных педагогических вузах представлена в публикациях Л. Г. Арчажниковой, А. Я. Карелина, М. Д. Корноухова, Е. П. Красовской, Е. О. Кузнецовой, Т. Г. Мариупольской, Г. М. Цыпина, А. П. Юдина и др. О необходимости сочетания педагогической и исполнительской деятельности в работе учителя свидетельствуют труды великого советского композитора Д. Б. Кабалевского.

Определенное значение для анализа процесса фортепианного обучения китайских студентов в настоящем исследовании имели публикации китайских авторов, посвященных фортепианному искусству и образованию (Вае Пэйюань, Ли Сюй, Ли Миндэ, Лю Гэ, Нью Яцян, Цзин Ли и др.), а также ряд статей, раскрывающих некоторые аспекты взаимодействия музыкального образования России и Китайской Народной Республики (Чжан Цзюнь, Цзян Сюхун и др.).

Анализ работ указанных авторов, в которых затронуты вопросы интеграции образовательных систем России и Китая, общепедагогической подготовки будущего учителя, теории и методики музыкально-педагогического образования, фортепианного исполнительства и фортепианной педагогики, позволяет сделать вывод: проблема профессиональной направленности фортепианной подготовки китайских студентов, обучающихся по программе российского музыкально-педагогического образования, специально не исследовалась. Само понятие «профессиональная направленность фортепианной подготовки» будущих учителей музыки в педагогическом вузе представлена в публикациях ученых разных направлений достаточно фрагментарно и лишь в связи с подготовкой российских студентов-пианистов. Выделив в настоящем исследовании указанное понятие в самостоятельную научную



категорию музыкальной педагогики высшей школы подчеркнем: профессиональная направленность фортепианной подготовки будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики не проанализировано в контексте современного культурно-педагогического пространства.

Исходя из результатов изучения степени разработки выделенной проблемы, была сформулирована гипотеза исследования настоящего исследования. Она заключается в предположении, согласно которому профессиональная направленность фортепианной подготовки китайских студентов, обучающихся по программе российского музыкально-педагогического образования, будет осуществляться, если:

- категория профессиональной направленности будет рассмотрена в многообразии ее компонентов и всесторонне проанализирована в контексте задач формирования современного учителя-музыканта;

- обоснована роль фортепианной подготовки в процессе освоения многосоставного содержания современного музыкально-педагогического образования;

- выявлены педагогические условия, способствующие осуществлению профессиональной направленности фортепианной подготовки китайских студентов, исследована их теоретико-методологическая целесообразность;

- определены основы методики и педагогические средства, позволяющие реализовать профессиональную направленность обучения китайских студентов в классе фортепиано и в процессе внеаудиторной работы;

- всесторонне апробированы теоретико-методологические положения, основы методики и педагогические средства фортепианного обучения китайских студентов в условиях опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологическую основу составили труды советских и российских ученых, открывших возможность применения общепедагогических положений в музыкально-педагогической науке. Интеграция содержания педагогики музыкального образования с



музыкознанием, а также с теорией, методикой фортепианного обучения и культурологическими идеями позволила сформулировать категориальный аппарат диссертации и обосновать понятие «профессиональная направленность фортепианной подготовки» в современном культурном, педагогическом и музыкально-исполнительском пространстве. Среди принципиально важных для данного исследования научных положений, принадлежавших указанным областям гуманитарного знания, выделим:

– общепедагогическую концепцию содержательных основ обучения и теорию профессионально-педагогической направленности подготовки будущих учителей в педагогических вузах (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин);

– установки теории и методики музыкального образования (Э. Б. Абдуллин, И. С. Аврамкова, О. А. Апраксина, М. Д. Корноухов, Л. С. Майковская, А. В. Маленковская, Т. Г. Мариупольская, А. И. Николаева, Е. В. Николаева, Л. А. Рапацкая, А. В. Торопова, Б. М. Целковников, Г. М. Цыпин, А. И. Щербакова);

– выводы музыковедческой науки, связанные с особенностями исторического и теоретического анализа фортепианных произведений (А. Д. Алексеев, Ю. В. Келдыш, О. Е. Левашева, А. И. Кандинский, М. П. Рахманова и др.);

– работы выдающихся педагогов-пианистов (Л. А. Баренбойм, А. Б. Гольденвейзер, А. Е. Майкопар, Я. И. Мильштейн, Г. Г. Нейгауз и др.);

– публикации по проблематике истории, теории и методики преподавания фортепианного искусства (Е. В. Гордеева, М. А. Гореева, Н. М. Кузнецова, А. А. Мингажев, Б. Б. Миронов, В. Г. Семькин, П. А. Хазанов).

Таким образом, основополагающее для методологии работы понятие «профессиональная направленность фортепианной подготовки» впервые трактуется как самостоятельная научная категория педагогики музыкального образования. Будучи тесно связанной со словами, производными от слова «профессия»,



указанная категория требует краткого предварительного структурирования содержательных оснований. Назовем главные ее составляющие в логике методологического анализа от общего к частному, то есть от предписаний общей педагогики к проблематике, соответствующей задачам обучения игре на фортепиано будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики.

Общепедагогическая составляющая. Определяется общими задачами формирования личности учителя для системы общего музыкального образования. В отличие от иных категорий педагогики, профессиональная направленность подготовки характеризуется исторической неустойчивостью в соответствии с культурными, социальными, собственно музыкальными изменениями деятельности учителя. И хотя слово «профессия» в определенной мере стабилизирует этот процесс, необходимо признать, что разные исторические эпохи вносили существенные коррективы в содержание обучения будущего учителя.

Музыкально-исполнительская составляющая. Определяется задачами теории и практики музыкально-педагогического образования. Особо выделим специализированные задачи урока фортепиано, направленные на подготовку китайских студентов к исполнительской деятельности разного уровня, соответствующих многоаспектности будущей профессии учителя музыки.

Организационно-методическая составляющая. Определяется диалектической взаимосвязью общего и конкретного на уроке фортепиано в педагогическом вузе, что в определенной мере меняет соотношение общепедагогических, методических и традиционных исполнительских установок при освоении учебного репертуара. Остается добавить, что организационно-методическая составляющая профессиональной направленности фортепианной подготовки китайских студентов будет реализовываться в педагогическом проекте с названием «Живая музыка – детям».

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Гном, 2010. 416 с.



2. Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации. Монография. М.: МПГУ, 2019. 280 с.
3. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. М.: Академия, 2004. 335 с.
4. Аврамкова И. С. Музыкально-педагогическое образование в контексте культуры XXI века // Методологические проблемы современного музыкального образования: материалы международной научно-практической конференции 11-13 апреля 2011 года. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2012. С. 3-5.
5. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд. 3-е, доп. М.: Музыка, 1978. 289 с.
6. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. 111 с.
7. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. 319 с.
8. Нью Яцань. О фортепианной педагогике в современном Китае // Преподаватель XXI век. 2009. № 2. С. 108-112.
9. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: МГЗПИ, 1976. 160 с.

REFERENCES

1. Abdullin Je. B. Metodologija pedagogiki muzikal'nogo obrazovanija. Izd. 3-e, ispr. i dop. M.: Gnom, 2010. 416 p.
2. Abdullin Je. B. Metodologičeskaja podgotovka muzykanta-pedagoga: sushhnost', struktura, process realizacii. Monografija. M.: MPGU, 2019. 280 p.
3. Abdullin Je. B. Teorija muzikal'nogo obrazovanija / Je. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva. M.: Akademija, 2004. 335 p.
4. Avramkova I. S. Muzykal'no-pedagogičeskoe obrazovanie v kontekste kul'tury XXI veka // Metodologičeskie problemy sovremennogo muzikal'nogo obrazovanija: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii 11-13 aprilja 2011 goda. SPb.: Izd-vo Politeh. un-ta, 2012. P. 3-5.
5. Alekseev A. D. Metodika obuchenija igre na fortepiano. Izd. 3-e, dop. M.: Muzyka, 1978. 289 p.
6. Archazhnikova L. G. Professija – uchitel' muzyki: Kn. dlja uchitelja. M.: Prosveshhenie, 1984. 111 p.
7. Nejgauz G. G. Ob iskusstve fortepiannoij igry. Zapiski pedagoga. M.: Gosudarstvennoe muzikal'noe izdatel'stvo, 1961. 319 p.
8. Nju Jacjan'. O fortepiannoij pedagogike v sovremennom Kitae // Prepodavatel' XXI vek. 2009. # 2. P. 108-112.
9. Slastenin V. A. Formirovanie lichnosti uchitelja sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki. M.: MGZPI, 1976. 160 p.



МЕЛЬНИКОВА

ЕКАТЕРИНА ПАВЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
департамент социально-культурной
деятельности и сценических искусств
Института культуры и искусств,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
e-mail: katrinlex@mail.ru

EKATERINA PAVLOVNA

MELNIKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Socio-Cultural Activities and
Performing Arts of the Institute of
Culture and Arts,
Moscow City University
e-mail: katrinlex@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОМПОЗИЦИЯ И
ПОСТАНОВКА ТАНЦА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-
ХОРЕОГРАФОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**

В статье автор рассматривает проблематику обучения студентов-хореографов профильному предмету «Композиция и постановка танца». Данный предмет является одной из основных специальных дисциплин учебно-методического комплекса профессионального обучения будущего педагога-хореографа. Однако изучение существующих исследований по данной теме, различных методик преподавания, а также многолетний личный опыт в преподавании данного предмета выявил некоторые недостатки и противоречия. В результате педагогического исследования выявлены основные и профессиональные задачи обучения студента-хореографа профильному предмету «Композиция и постановка танца». Определены уровни знаний и навыков для каждого года обучения, которыми должны овладеть студенты-хореографы. Сформулированы конкретные требования к овладению всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками будущие педагоги-хореографы в рамках предмета «Композиция и постановка танца».

Ключевые слова: хореографическое образование, педагогика высшего образования, композиция и постановка танца, педагог-хореограф, студент-хореограф, искусство хореографии, хореографическое мышление.



PROBLEMS AND WAYS TO IMPROVE THE TEACHING OF THE DISCIPLINE "COMPOSITION AND STAGING OF DANCE" FOR CHOREOGRAPHY STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CULTURE AND ARTS

In the article, the author examines the problems of teaching choreography students in the specialized subject "Composition and staging of dance". This subject is one of the main special disciplines of the educational and methodological complex of professional training of a future choreographer teacher. However, the study of existing research on this topic, various teaching methods, as well as many years of personal experience in teaching this subject revealed some shortcomings and contradictions. As a result of the pedagogical research, the main and professional tasks of teaching a choreographer student in the profile subject "Composition and staging of dance" have been identified. The levels of knowledge and skills for each year of study that choreography students should master are determined. The specific requirements for mastering all the necessary knowledge, skills and abilities of future teachers-choreographers in the framework of the subject "Composition and staging of dance" are formulated.

Keywords: choreographic education, pedagogy of higher education, composition and staging of dance, teacher-choreographer, student-choreographer, the art of choreography, choreographic thinking.

Введение

В учреждениях культуры и искусств основой обучения профильного предмета «Композиция и постановка танца» является особый подход к раскрытию взаимосвязи между хореографическим движением и чувствами, психикой и мышлением. При этом особое внимание уделяется развитию «хореографического мышления», которое является ключевым элементом для оценки и отображения объективной реальности в творчестве педагога-хореографа.

Воспитание творческого «хореографического мышления» в значительной степени связано с пониманием природы движения и его значимости для развития личности студента-хореографа. Изучение предмета «Композиция и постановка танца» является важной составляющей системной профессиональной подготовки студента-хореографа. Этот предмет сочетает в себе знания, навыки и умения, приобретенные на других специализированных курсах, таких как: «Наследие и репертуар», «Основы режиссуры», «Актерское



мастерство в хореографии», «Основы композиции классического танца», «Народно-сценический танец», «Историко-бытовой танец», «Современная хореография». Процесс обучения направлен на стимулирование развития индивидуальной творческой перспективы и эстетического мышления. Важной целью является формирование необходимых творческих навыков, специфических для искусства создания танцевальных композиций. Все конкретные умения и знания преобразуются в совершенно новую систему активных художественных средств, которые позволяют выразить себя индивидуально и творчески.

Один из важных предметов, который входит в учебный план для будущего педагога-хореографа, – «Композиция и постановка танца». Этот предмет должен быть включен в специальный учебно-методический комплекс обучения на максимальный период. Однако глубокое изучение существующих исследований по данной теме, педагогической литературы, различных методик преподавания, а также многолетний личный опыт в преподавании данного предмета выявил некоторые недостатки и противоречия. В учреждениях культуры и искусства высшего образования курс по освоению данного предмета рассчитан всего на 3 года обучения, что не является эффективным, т. к. за данный период времени невозможно овладеть программой в полной мере и научиться грамотно применять ее на практике. Предмет «Композиция и постановка танца» предполагает сочетание теоретических и практических занятий, однако фактически многие педагоги пренебрегают информированию студентов подлинной, тематической литературой для обогащения их теоретических знаний. Также, отмечено, что в проведении практических занятий отсутствует соблюдение четких критериев, которые должны быть созвучны тематике и заданию по предмету.

Еще один из основных отягощающих факторов низкого уровня овладения студентами предмета, это формальное проведение учебных занятий педагогами. В практической деятельности педагогов отмечен целый ряд существенных недостатков, таких как: отсутствие лекционных занятий со студентами по предмету, в результате чего



студенты-хореографы не владеют теоретической информацией о принципах сочинения композиций, творческой деятельности известных балетмейстеров, артистов и педагогов, имеющейся учебной, научной и искусствоведческой литературы. Педагоги-хореографы систематически пренебрегают проведением со студентами подготовительных упражнений, зарисовок и этюдов, в результате чего студенты-хореографы не могут быть готовыми в полной мере к освоению дальнейшего учебного материала. Далее, отмечено, что педагогами не проводится индивидуальная работа со студентами в процессе подготовки танцевальных композиций, а ведь именно в индивидуальной совместной работе педагог/студент и происходит глубокий педагогический процесс, в результате которого начинается становление будущего педагога-хореографа из студента, который может мыслить креативно, сочинять авторскую, неповторимую хореографию, переносить мыслительный замысел в хореографическую форму, открывать публике и своим исполнителям свое мировосприятие, жизненную позицию и творческий взгляд художника.

Основываясь на исходные результаты о современном состоянии преподавания предмета, была сформулирована главная цель в обучении студентов-хореографов по данному направлению.

Создание специальных условий, способствующих развитию способности хореографов к обобщенному и символическому отражению информации о внешней картине мира через передачу смысловых хореографических образов, включающих в себя несколько ключевых аспектов. Прежде всего, необходимо активно развивать «визуально-кинестетическое мышление» у хореографов, чтобы они имели возможность воплотить и передать свои авторские мысли и идеи через пластические возможности танцовщиков. Далее, необходимо разрабатывать ассоциативное и метафорическое мышление, чтобы будущий хореограф мог использовать необычные и оригинальные способы передачи смысла через свои авторские пластические образы. А главное, необходимо помнить, что формирование специфических знаний, умений и навыков студентов-хореографов, служит не чем иным, как фундаментом для творческого



развития, позволяющего студенту-хореографу вскрыть свой внутренний потенциал и добиться новых достижений в своей деятельности.

В своей работе мы акцентируем внимание на воссоздание различных условий и обучающих ситуаций, благодаря которым творческий потенциал студентов будет активно формироваться и развиваться. Умение согласованно выражать в композиции стиль, жанр, фабулу, лексику и т. д., формирует принцип целостности художественного произведения.

Одно из основных условий для формирования интеллектуальных и творческих способностей у студента-хореографа является создание и соиздание в творческой среде. Именно в творческой, креативной среде происходит процесс развития мотивации студента, стремление его к результативности и совершенствования в творческом процессе.

Содержание календарно-тематических планов по дисциплине позволяют студентам приобрести необходимые знания и навыки для успешного воплощения своих танцевальных идей в реальность. В рамках теоретического курса студенты изучают различные методы и техники хореографии, а также вникают в историю и эволюцию танца. Практический курс предлагает студентам множество возможностей для творческого самовыражения и экспериментов с различными стилями и жанрами танца. «В теоретическом курсе рассматриваются вопросы методологии создания и постановки танцевального произведения, анализируются и рассматриваются элементы, воздействующие на зрительское восприятие, определяющие и составляющие композиционную и содержательную сторону танца» [6, с. 91]. Учебно-творческая работа студентов также включает в себя активную исследовательскую деятельность: участие в мастер-классах, фестивалях, умение дискутировать на различные темы творчества и искусства, просмотр хореографических и драматических спектаклей, опер, концертов и т. д. При этом необходимо максимально углубиться в изучение особенностей создания композиций и постановки танцевальных произведений и для этого будущим педагогам-хореографам необходимо владеть



историей хореографического искусства не только в России, но и за рубежом. Прежде, чем приступить к постановочной работе студент-хореограф должен ознакомиться с творчеством крупных и известных хореографов и балетмейстеров, в области классического танца: Ж. Перро, М. Петипа, Л. Иванов, М. Фокин, Л. Мясин, Д. Брянцев, Л. Якобсон, Д. Баланчин, М. Бежар, Д. Ноймайер, П. Лакотт, Ю. Григорович, В. Васильев, Б. Эйфман, В. Самодуров, Ю. Посохов; в области народного и народно-сценического танца – П. Вирский, К. Голейзовский, И. Моисеев, Н. Надеждина, А. Климов, Ф. Гаскаров, О. Князева, М. Эсамбаев, М. Годенко, Л. Устинова, В. Уральская; в области современной хореографии – творчество М. Грэхем, М. Кэнингхема, Х. Лимона, П. Тейлора, Дж. Роббинса, Э. Айли, М. Экка.

Важно, чтобы практические занятия помогали студентам развивать навыки постановки, композиции и репетиции. Поэтому необходимо установить тесную связь между программой этих занятий и программой предмета «Композиция и постановка танца». Основной акцент в данной программе сосредоточен на освоении технических приемов профессиональной деятельности, включая изучение художественно-выразительных средств и методов создания хореографических композиций. Таким образом, мы стремимся обеспечить студентам единое теоретическое и практическое обучение.

Учебно-творческий процесс для студентов-хореографов регулируется календарно-тематическим и учебным планами с подробным описанием содержания внутренней работы педагога и студента по заданным темам. Мы стремимся применять следующие принципы в нашем обучении: активное участие студентов, развитие творческого мышления, систематическое освоение знаний и навыков, а также развитие профессионального потенциала в создании и постановке танцев.

Курс обучения организован таким образом, чтобы студенты могли последовательно осваивать материал по принципу А. Я. Вагановой, от наиболее простейших заданий к более сложному материалу. В течение каждого семестра студентам предлагаются



задания, которые требуют самостоятельной работы. Они включают в себя разработку танцевальных комбинаций, этюдов и полноценных хореографических произведений. Кроме того, студенты изучают видеозаписи и специальную литературу по данной теме. Важной частью учебного процесса является работа студента с исполнителями во время постановки и репетиций. Предмет «Композиция и постановка танца» основывается на принципах тематической причинно-следственной связи в контексте профессиональной, творческой активности будущего педагога/хореографа. «Педагог последовательно с учетом целей и задач каждого этапа обучения в вузе знакомит студентов с запланированными темами учебной программы. Содержание программы отражает не столько перечень тем, сколько ход освоения профессиональной деятельности, которая требует соблюдения многих условий обучения» [5, с. 65]. Этот предмет является целостным, он соединяет в себе содержательную и процессуальную грани процесса специфического предмета обучения.

Проанализировав существующие исследования, опыт известных хореографов и балетмейстеров, отмечено, что педагогам-хореографам в своей педагогической деятельности необходимо опираться на следующие разработанные нами уровни овладения знаниями и навыками согласно каждому году обучения.

По окончании первого года обучения студенты должны освоить следующий комплекс компетенций:

- осуществить всестороннее изучение возможностей своего тела в движении.
- понимать движение с учетом воображения, эмоций и предыдущего опыта движения или других интеллектуальных навыков.
- развить перцептивные чувства по отношению к танцевальному движению и возможности его креативного совершенствования.

В процессе обучения предмету «Композиция и постановка танца» рекомендуется применять разнообразные средства аудиовизуальной поддержки, которые помогут более глубоко изучить и понять данную дисциплину.



Комплекс компетенций (знания и умения), которые студенты должны приобрести к окончанию второго этапа изучения дисциплины заключаются в способности студента генерировать движения и фразы между собой; работать над обогащением пространственного мышления и сознания, концентрироваться на понимании значения движения в танцевальной среде, владеть симметрией и асимметрией рисунка и движения, линий и форм, масштаба движений и их пропорций; уметь структурировать движения, определять их пропорции, соблюдать баланс различных хореографических компонентов при создании сценического мотива произведения; применять вариативность контрастов; прочувствование выразительности средствами композиции; – достижение единства стиля.

Компетенции, которые студенты-хореографы должны приобрести к концу третьего года обучения, включают в себя умение использовать различные способы представления, способность создавать выразительные движения и организовывать их. Каждый студент находит свой уникальный стиль в выбранном направлении хореографии. Также важным является изучение приемов полифонии.

В конце четвертого года обучения студент-хореограф должен достичь определенного уровня знаний и навыков. Он должен научиться мыслить образно в хореографии и не допускать, чтобы технические приемы и хореографический текст перекрывали главную цель - создание хореографического образа. Студенты должны не только освоить методы создания танцевальных образов, но и уметь преобразовывать музыку, видео и словесные воздействия в хореографию. Они должны овладеть способами использования символов и метафор для создания танцевального образа.

В результате проведения глубокой научно-педагогической работы сформулированы следующие требования к овладению всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками будущих педагогов-хореографов в рамках предмета «Композиция и постановка танца». Студент, изучающий хореографию, должен уметь собирать, обрабатывать, анализировать, объединять и толковать информацию, чтобы формировать свои суждения по различным творческим,



социальным и этическим вопросам. Он также должен уметь обобщать явления реального мира в художественных образах, чтобы создавать хореографические произведения.

Обучающийся танцу должен обладать навыками анализа танцевальных и музыкальных произведений (умение читать ноты и партитуры); составлять план и сценарий танцев, которые соответствуют различным хореографическим формам; создавать танцы, соответствующие различным стилям и жанрам музыки; знать о стилевых и стилистических особенностях различного музыкального материала. У студента, изучающего хореографию, должны быть развиты навыки использования приемов хореографической композиции и принципов создания хореографического текста, которые позволяют передавать идею, художественный образ и смысл произведения; владеть различными способами постановки и перемещения на сцене, а также уметь использовать различные ракурсы и радиусы движения. Уметь использовать методы хореографического обучения и различные формы и средства для организации репетиций и педагогической деятельности в профессиональной сфере – это основные требования к уровню подготовки студента-хореографа. Студент, изучающий хореографию, должен уметь воссоздавать хореографические композиции, придавать им определенный стиль, развивать творческое мышление в области движения тела и владеть методами эффективного анализа.

Студент-хореограф, изучающий специфику постановки и композицию танца, обязан владеть концепцией организацией сценического пространства. Должен обладать знаниями о принципах организации сценического пространства, критериях и показателях средств сценографии, а также владеть умениями корректно разрешать возникающие организационные и творческие задачи.

Современный студент-хореограф должен обладать развитыми навыками межкультурной коммуникацией, базовыми знаниями менеджмента и администрирования в хореографическом коллективе. Студент-хореограф должен владеть спецификой основных процессов создания и поддержания здоровой атмосферы креативной деятельности и здоровье-сберегающих технологий.



Таким образом, становится очевидным глубина и сложность методологии и самого процесса обучения предмету «Композиция и постановка танца». Опираясь на многолетний опыт великого танцовщика и новатора Ж.-Ж. Новерра, мы убеждены, что недостаток мудрости и вкуса у большинства будущих хореографов связан с низким уровнем образования, которое они получают. Потому как студенты-хореографы применяют себя только к материальной стороне хореографического искусства, в погоне за овладением техники исполнения движений в максимальном объеме, приобретая механичность и формальность в постановках, теряют главные ориентиры, на которые должен опираться будущий педагог-хореограф: смысл, вкус и изящество.

В настоящее время более чем актуально звучит высказывание Ж.-Ж. Новерра, на которое должен опираться не только действующий хореограф, но и студенты-хореографы в процессе своего обучения. «В наших театрах мы видим только слабые копии копий, которые им предшествовали, откажитесь от той рабской рутины, которая держит ваше искусство в младенчестве; исследовать все, что касается развития талантов; будь оригинальным; сформировать для себя стиль на основе личных занятий; если вы должны копировать, подражать природе, это благородная модель, которая никогда не вводит в заблуждение тех, кто следует ей» [9, с. 237].

ЛИТЕРАТУРА

1. Астахова О. А. К вопросу о хореографической теме, в классическом балете // Музыка и хореография современного балета; под ред. Ю. А. Розанова, Р. Г. Косачева. Москва: Музыка, 1982. 200 с.
2. Бернштейн Н. А. О построении движений. Москва: Медгиз, 1947. 255 с.
3. Волков И. Ф. Творческие методы и художественные системы. Москва: Искусство, 1989. 250 с.
4. Захаров Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта. Москва: Искусство, 1989. 250 с.
5. Мельникова Е. П. Тенденции развития современной хореографии в балетной педагогике. / Е. П. Мельникова, Д. О. Агзамова // Научный журнал «Arts Academy»; под ред. Агзамова Д.О. Астана: Академия хореографии, 2011. с. 64-68.
6. Мельникова Е. П. Требования педагогической деятельности педагога-хореографа на современном этапе образования в вузах культуры и искусства //



Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2019. С. 90-93.

7. Мельникова Е. П. Педагогические технологии организации личностно-профессионального образовательного процесса в вузах культуры и искусств // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2022. С. 70-75.

8. Минькова А. А. О драматургии балета // Музыка и хореография современного балета. Ленинград: Музыка, 1979. С. 54-71.

9. Новерр Ж.-Ж. Письма о танцах и балетах. Москва: Планета музыки, 2023. 384 с.

10. Фокин М. Против течения. Москва: Пальмира, 2023. 639 с.

REFERENCES

1. Astahova O. A. K voprosu o horeograficheskoj teme, v klassicheskom baletе // Muzyka i horeografija sovremennogo baleta; pod red. Ju. A. Rozanova, R. G. Kosacheva. Moskva: Muzyka, 1982. 200 p.

2. Bernshtejn N. A. O postroenii dvizhenij. Moskva: Medgiz, 1947. 255 p.

3. Volkov I. F. Tvorcheskie metody i hudozhestvennye sistemy. Moskva: Iskusstvo, 1989. 250 p.

4. Zaharov R. Sochinenie tanca. Stranicy pedagogicheskogo opyta. Moskva: Iskusstvo, 1989. 250 p.

5. Mel'nikova E. P. Tendencii razvitija sovremennoj horeografii v baletnoj pedagogike. / E. P. Mel'nikova, D. O. Agzamova // Nauchnyj zhurnal «Arts Academy»; pod red. Agzamova D.O. Astana: Akademija horeografii, 2011. P. 64-68.

6. Mel'nikova E. P. Trebovanija pedagogicheskoj dejatel'nosti pedagoga-horeografa na sovremennom jetape obrazovanija v vuzah kul'tury i iskusstva // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Ekaterinburg, 2019. P. 90-93.

7. Mel'nikova E. P. Pedagogicheskie tehnologii organizacii lichnostno-professional'nogo obrazovatel'nogo processa v vuzah kul'tury i iskusstv // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Ekaterinburg, 2022. P. 70-75.

8. Min'kova A. A. O dramaturgii baleta // Muzyka i horeografija sovremennogo baleta. Leningrad: Muzyka, 1979. P. 54-71.

9. Noverr Zh.-Zh. Pis'ma o tancach i baletah. Moskva: Planeta muzyki, 2023. 384 p.

10. Fokin M. Protiv techenija. Moskva: Pal'mira, 2023. 639 p.



ИГНАТОВА

ИРИНА БОРИСОВНА

доктор педагогических наук,
заслуженный работник высшей школы
РФ, профессор, академик Петровская
академия наук и искусств,
ФГБОУ ВО «Белгородский
государственный университет
им. В. Г. Шухова»

ИГНАТОВ

МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор философских наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Белгородский
государственный национальный
исследовательский университет»
e-mail: ignatovmikle@gmail.com

МЕНЬШИКОВА

КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Белгородский
государственный университет им.
В. Г. Шухова»
e-mail: menshikova.ks@bstu.ru

IRINA BORISOVNA

IGNATOVA

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Honored Worker of the
Higher School of the Russian
Federation, Academician of the
Petrovsky Academy of Sciences and
Arts, Belgorod State Technological
university named after V. G. Shykhov

MIKHAIL ALEKSANDROVICH

IGNATOV

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor,
Belgorod State National Research
University
e-mail: ignatovmikle@gmail.com

KSENIYA SERGEEVNA

MENSHIKOVA

Senior Lecturer,
Belgorod State Technological
university named after V. G. Shykhov
e-mail: menshikova.ks@bstu.ru

**МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЭКСПОРТНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ
НАЦИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ
ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН**

Цель исследования – рассмотреть модель развития экспортного потенциала образовательных программ подготовки национальных кадров для зарубежных стран с последующим внедрением в систему работы вуза на примере Белгородского опорного университета БГУ им. В.Г. Шухова. В статье рассмотрена модель диверсификации производства посредством разработки и реализации экспорта образовательных программ по профессиям будущего с помощью представленной экспортной стратегией в опорном университете. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые представлена технология реализации стратегии и представлен алгоритм действий для ее реализации. В результате исследования установлено, что модернизация образовательной деятельности высшего образования системы подготовки



национальных кадров для зарубежных стран в вузах может быть успешной при использовании стратегии, представленной в данном исследовании, которая в большей степени мотивирована более высокой степенью удовлетворения потребителей.

Ключевые слова: экспортный потенциал, подготовка национальных кадров, международная деятельность, стратегия развития высшего образования.

INTERNATIONAL ACTIVITY: MODEL OF DEVELOPMENT OF EXPORT POTENTIAL OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR TRAINING NATIONAL PERSONNEL FOR FOREIGN COUNTRIES

The purpose of the study is to consider a model for the development of the export potential of educational programs for training national personnel for foreign countries with subsequent implementation into the system of work of the university using the example of the Belgorod Basic University BSTU named after. V.G. Shukhova. The article examines a model of production diversification through the development and implementation of export of educational programs in the professions of the future using the presented export strategy at a flagship university. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time it presents the technology for implementing the strategy and presents an algorithm of actions for its implementation. As a result of the study, it was established that the modernization of the educational activities of higher education in the system of training national personnel for foreign countries in universities can be successful when using the strategy presented in this study, which is largely motivated by a higher degree of consumer satisfaction.

Keywords: export potential, training of national personnel, international activities, strategy for the development of higher education.

Введение

Постиндустриальная эпоха, привнесшая глобальные изменения в способах хозяйствования, наличествующего в нашем обществе, породила феномен всепроникающих цифровых коммуникаций, когда горизонтальные формы общения стали доминировать над классическими вертикальными иерархически распределенными формами построения общения, вынуждает констатировать новый спектр проблемных зон в моделях построения международной деятельности. Сетцентрические модели многополярного мира, естественным образом выкристаллизирующие как в экономике, политике, культуре и иных сферах человеческой деятельности, не



могли не затронуть и такую базовую, системообразующую сферу деятельности как образование. В системе высшего образования, где сетевое взаимодействие изначально было спрятано в теле «академических свобод», с одной стороны, и при этом наличествует регулируемость четкими иерархическими вертикально-корпоративными методами управления, с другой, не могло не возникнуть вопроса о внесении изменения в моделях развития экспортного потенциала образовательных программ. При этом отдельно стоит учитывать глубокую направленность отечественной системы высшего образования к процессу выстраивания полифонии культур, которую в политическом дискурсе принято называть «мягкой силой», а в бюрократических документах «международной деятельностью». Российская Федерация, являющаяся глобальным актором геополитических и экономических изменений, не может не укреплять свою внутреннюю и внешнюю устойчивость без развития глобального международного взаимодействия, важным звеном построения которой является система высшего образования и ее экспортный потенциал. Поэтому современная отечественная система образования переживает экзистенциально важный период внедрения цифровых технологий в образовательные услуги, без которых гибкость, адаптируемость и масштабируемость их не мыслима в условиях стремительно меняющихся «правил игры» современного общества. В нашем обществе трансформируются основополагающие принципы его построения, существенным образом обновляется сама модель образования, содержания деятельности образовательных учреждений. Отсюда и утверждение того, что в ситуации поиска аксиологических основ новой педагогической парадигмы важной задачей образовательной политики является обеспечение качества образования, в условиях роста количества предложения на рынке образовательных услуг, на основе сохранения фундаментальности, соответствия потребностям общества и государства, запросам личности.

Мы не можем не констатировать, что в настоящее время явно наличествует интеграция российской системы образования в цифровое образовательное пространство, которая с одной стороны



осуществляется в ситуации усиленной конкурентной борьбы вузов в сфере цифровых образовательных услуг, а с другой создает ряд противоречивых ситуаций, влияющих на качество образования. При этом, оказывает свое влияние проблемы, связанные с выходом из Болонского процесса, санкционного давления, роста развития конкурентного поля в сфере высшего образования, что не может не порождать дополнительные препятствия для реализации проектов, подобных нашему исследованию. Образовательная горизонтально-ориентированная миграция является одним из ключевых компонентов политики государства, что позволяет формировать образ государства и мировоззрение, развивать мышление, устанавливать связи, при этом сохраняя свои коренные межличностные взаимоотношения, что оказывает влияние на развитие взаимоотношений и полифонии «диалога» культур. Таким образом, мы утверждаем, что политическая и социально-экономическая ситуация в современном мире требует пересмотра как методов, так и технологий педагогического процесса в новых условиях, а именно с применением цифровых технологий, что и определяет актуальность данного исследования.

Важнейшей частью, как уже утверждалось выше, внешнеэкономической и политической деятельности Российской Федерации является подготовка национальных кадров, нашей «мягкой силы» для зарубежных стран. Очевидно, что усиливается конкурентная борьба за лидерство в мировой системе образования, поскольку это является одним из наиболее эффективных и «мягких» инструментов влияния на международные события, путем создания самого важного вида капитала – человеческого. Международная деятельность в вузе как инструмент формирования креативной личности выпускника характеризуется нестандартным подходом к обучению, совместными проектами и программами с зарубежными партнерами [1].

В настоящее время РФ, входящая в пятерку мировых экономик [2], обладает огромным потенциалом, позволяющим ей занимать лидирующие позиции на мировом образовательном рынке, и прежде всего, в экспорте региональных систем образования и



международной кооперации. При этом, в РФ действует проект «Опорные университеты», который призван включить в процесс укрепления качества международной деятельности системы высшего образования не только ведущие столичные университеты страны, но и региональные, которые становятся важными акторами экспорта образовательных услуг в сетцентричной системе построения международного влияния нашей страны [3].

Определяющим для опорных вузов РФ является:

а) возросшая интенсивность внесения изменений и темпов развития экспортных образовательных систем и международной кооперации;

б) высокое качество и более гибкая и масштабируемая доступность профессионального высшего российского образования, позволяющая быстро адаптировать его для обучающихся из разных стран;

в) широкий спектр предоставляемых образовательных услуг;

г) мощный интеллектуальный ресурс научных школ и лабораторий;

д) высокий научный и педагогический потенциал высших учебных учреждений.

Для России это весьма значимый национальный потенциал экспорта образовательных ресурсов. Именно поэтому модернизация всей образовательной деятельности высшего образования системы подготовки национальных кадров для зарубежных стран в вузах должна стать одной из важнейших составных частей внешней экономической и политической деятельности государства.

Актуальность разработки экспортной стратегии:

- отражает приоритеты развития экспортной деятельности в области высшего профессионального образования;

- учитывает задачи, определенные в основном направлении стратегического развития РФ «Международная кооперация и экспорт»;

- описывает взаимосвязанные по целям, задачам, срокам осуществления и ресурсам целевые программы, отдельные проекты



и мероприятия, обеспечивающие увеличение приема иностранных студентов;

Приоритетное направление стратегического развития экспорта образовательных услуг:

1) Развитие централизованной системы экспорта образовательных услуг в подготовке национальных кадров для зарубежных стран:

- модернизация WEB-пространства вузов в рамках совместных программ;
- разработка и реализация образовательных онлайн-проектов – MOOC-SPOC.

2) Экспорт образовательных услуг:

- анализ перспективных зарубежных экспортных образовательных рынков;
- анализ внутренних и внешних барьеров для экспорта;
- анализ ресурсов, необходимых для реализации экспортных образовательных стратегий вуза.

Базовые цели:

1) создание центра международного образования (ЦМО), включающего все этапы, уровни и формы подготовки национальных кадров для зарубежных стран:

- разработка инновационной структуры ЦМО;
- расширение экспорта образовательных услуг для привлечения дополнительных финансовых и материальных средств;
- создание совместных образовательных программ с вузами-партнерами.

2) информационное научно-методическое и организационная поддержка создания образовательных программ подготовки, переподготовки, повышения квалификации иностранных граждан;

3) создание системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников международных служб вуза;

4) проведение анализа основных тенденций развития мирового рынка образовательных услуг и содействие расширению в



нем сектора Российского образования на основе маркетинговых исследования;

5) нормативно-правовая и организационная поддержка программ открытого образования вуза для иностранных граждан.

Основные направления повышения качества подготовки по русскому языку:

1) развитие и совершенствование предвузовской подготовки иностранных граждан на русском языке;

2) совершенствование учебно-методического сопровождения преподавания русского языка в вузе: создание новых учебников, методических пособий, онлайн-курсов, внедрения инновационных образовательных технологий и др.;

3) разработка инновационного научно-методического сопровождения преподавания русского языка в системе бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

4) способствование профессионально-личностному росту обучающихся при условии создания такой основы образовательной среды, которую составляют компетентностный подход, профессионально ориентированное обучение, учет личностного потенциала учащихся [4].

Рассмотрим стратегическое планирование международной деятельности вуза на представленной схеме ниже (см. схему 1).

Стратегия интеллектуально-технологического и инновационного развития международной деятельности БГУ им. В. Г. Шухова – это деловая стратегия (стратегия конкуренции). Стратегии этого вида призваны поддерживать подразделения организации на некотором конкурентном уровне в своей отрасли.

Деловая стратегия включает в себя любые шаги и меры, которые руководство сочтет целесообразным предпринять, учитывая конкуренцию, экономические и рыночные факторы, демографию, запросы клиентов, новые законопроекты и правовые требования и другие факторы.



Стратегическое планирование международной деятельности БГТУ им. В.Г. Шухова



Функциональная стратегия: внедрение новых форм контроля качества подготовки иностранных студентов по РКИ. К настоящему моменту неязыковые вузы (в том числе БГТУ им. В. Г. Шухова) имеют определенные результаты в области определения и внедрения в практику контрольно-оценочных средств, соответствующих проверке сформированности профессионально-коммуникативных умений у студентов и оценке качества подготовки студентов по иностранному языку. Об этом свидетельствуют публикации преподавателей иностранных языков неязыковых вузов [5].

Анализ имеющейся ситуации в университете позволил определить стратегическое положение (см. схему 2).

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



Стратегическое положение БГТУ им. В. Г. Шухова как опорного вуза



Использование метода оценки перспектив развития высшего образовательного учреждения с учётом его сильных и слабых сторон, а также возможностей и угроз на рынке [6], позволило составить подробный SWOT-анализ (см. схему 3).

Философия изменений: в основе стратегии лежит идея диверсификации международной деятельности [7], на базе сетцентричного подхода, позволяющего привнести три основных атрибута сети – гибкость, масштабируемость и адаптивность.

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



Стратегия диверсификации предполагает разработку программы адаптации студентов иностранцев, создание новых научно-методических образовательных программ, инновационных

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



технологий, модернизация учебно-методического сопровождения преподавания РКИ, развитие и совершенствование предвузовской подготовки иностранных граждан на русском языке, создание MOOC, создание благоприятных социально экономических и бытовых условий для иностранных граждан, обеспечение их безопасности, охраны здоровья, социального партнерства с российскими гражданами (см. Схему 4).

Схема 4¹

Диверсификация международной деятельности БГТУ им. В. Г. Шухова



¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



Проведенный анализ ситуации внутри университетской среды в вопросах развития международной деятельности позволил нам разработать технологию реализации стратегии (см. Таблицу 1).

Таблица 1¹

Технологии реализации Стратегии

Развитие объектов инфраструктуры вуза	Создание централизованной системы обучения русскому языку иностранных студентов	Интеграция международное образовательное пространство в
<p>Увеличение количества образовательных площадей для иностранных граждан</p> <p>Модернизация бытовых условий</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ предоставление комнат в общежитие соответствующих современным международным образовательным стандартам; ▪ обеспечение безопасности иностранных граждан. 	<p>Создание международного образовательного центра БГУ</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ подготовительный факультет; ▪ кафедра профессионально-делового общения для иностранных студентов; ▪ направление подготовки «Международные отношения»; ▪ центр тестирования. <p>Коммерческая реализация интеллектуальных активов</p> <ul style="list-style-type: none"> • жесткое управление интеллектуальной собственностью; • разработка и реализация сбытовой политики. <p>Непрерывное наблюдение за рынком образовательных услуг</p> <ul style="list-style-type: none"> • разработка концепции маркетинга; • анализ конкурентных сил; • сегментация потребителей; • определение целевых сегментов; • ценообразование. <p>Анализ внутренней среды</p> <ul style="list-style-type: none"> • социологический мониторинг; • внутренний контроль. <p>Предвузовская подготовка</p> <ul style="list-style-type: none"> • разработка адапционного курса для иностранных студентов; • создание дорожной карты по социально-воспитательной работе с иностранными студентами; • совершенствование УМКд на основе инновационных технологий. 	<p>Адаптация к условиям экономической и политической конъюнктуры</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание и развитие эндаумент-фонда Центра; • создание и эффективное функционирование учебно-научных лабораторий РКИ; • создание и запуск электронной образовательной среды. <p>Расширение сфер реального влияния БГУ</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование сети стратегического партнерства; • вовлечение организаций отрасли в совместные проекты (Россотрудничество, МИД, посольства и т.д.); • имиджевое позиционирование иностранного выпускника БГУ. <p>Развитие горизонтальных коммуникационных каналов</p> <ul style="list-style-type: none"> • активизация пропаганды достижений и возможностей БГУ в образовательной, научной и

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

		инновационной деятельности через участие в международных выставках, организацию интернет-конференций по научным, образовательным и методическим проблемам, публикации в ведущих изданиях; <ul style="list-style-type: none">• организация системы повышения квалификации преподавателей;• развитие партнерских связей с ведущими зарубежными образовательными центрами;• обеспечение информационной открытости и доступности Центра для зарубежных партнеров и абитуриентов.
--	--	--

В процессе диверсификации производства нами было выделено отдельное направление работы – создание онлайн-курсов [8]. В таблице, представленной ниже, описан подробный алгоритм действий при реализации онлайн-курсов (см. Таблицу 2).

Как показывают исследования российских и зарубежных ученых, экспертов Агентства стратегических инициатив, в обозримом будущем будет наблюдаться появление новых профессий [9]. Обосновывается это предположение тем, что машины (основной фактор деформации актуальных профессий) способны заменить труд, имеющий изначально механизированный характер.

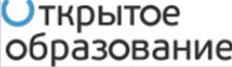
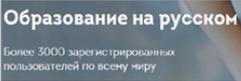
На данный момент еще не существует Федеральных государственных стандартов по подготовке специалистов для работы в сфере новых профессий. Однако появление в будущем потребности в новых профессиях требует уже сегодня быстрого реагирования учебного заведения.



Таблица 2¹

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Диверсификация производства

Онлайн-курс	Платформы для реализации онлайн-курсов	Алгоритм действий	
		Процедура	Ответственный
<ul style="list-style-type: none"> Онлайн-курс (MOOC) – это особый тип образовательного интернет-курса, преподаваемый в специфическом формате на специализированных платформах. Как правило, онлайн-курс состоит из нескольких логически завершенных содержательных частей (модулей, недель), в среднем от 5 до 12 модулей на курс. Онлайн-курсы не заменяют собой традиционные формы образования. Для вуза это возможность представить лучшие образовательные практики на мировом образовательном рынке 	<p>Главные принципы выбора курса и платформы:</p> <p>ориентация на клиента</p> <p>+</p> <p>окупаемость капиталовложений.</p>      	Определение тематики и структуры онлайн-курса	Автор (профессор / доцент БГТУ)
		Анализ конъюнктуры и прогнозирование спроса на предложенный курс	Центр
		Экономический расчет	Планово-экономическое управление
		План продвижения курса	Автор, управление инновационного развития, пресс-служба
		Содержательное наполнение курса	Автор, учебно-методическое управление
		Создание курса, размещение на интернет-платформе, сопровождение реализации	Автор, управление информатизации, пресс-служба
		Финансовый аудит	Планово-экономическое управление
		Мониторинг жизненного цикла онлайн-курса	Центр

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



При определении «профессий будущего» необходимо учитывать следующие факторы:

- изменение законодательства РФ;
- макрофакторы спроса на образовательные услуги БГТУ;
- изменение производства;
- изменение социальной структуры общества;
- демографические изменения.

При всех вышеописанных факторах нами разработан эффективный алгоритм действий (см. Таблицу 3).

Таблица 3¹

Алгоритм действий при диверсификации производства

Процедура	Ответственный
Исследование востребованности текущих направлений подготовки	Управление инновационного развития, учебно-методическое управление
Анализ макрофакторов спроса на образовательные услуги	Научные школы
Разработка прогноза изменения спроса на образовательные услуги	Научные школы, управление инновационного развития, руководители ООП
Разработка элективных курсов	Учебные подразделения
Интеграция курсов в образовательный процесс	Учебно-методическое управление
Оценка пригодности курсов для профессиональной деятельности выпускников	Центр по профориентации и содействию трудоустройству выпускников

Диверсификация производства требует также формирование клиентоориентированных пакетов услуг в области экспорта образовательных услуг РКИ [10]. Здесь максимально важно, чтобы вся деятельность была мотивирована более высокой степенью удовлетворения потребителей. Каждый сотрудник лично ответственен за то, чтобы все услуги (работы) на 100% соответствовали вкусам

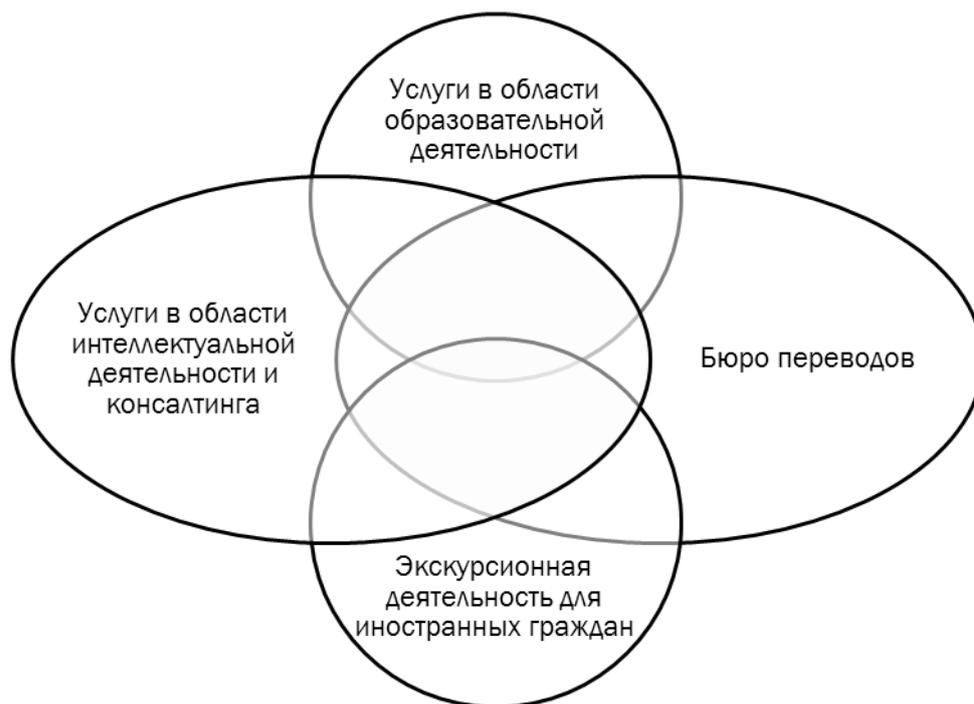
¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



потребителей. Забота о клиентах – ключевой фокус производства услуг (работ) (см. Схему 5).

Схема 5¹

Формирование клиентоориентированных пакетов услуг в области экспорта образовательных услуг РКИ



В процессе диверсификации производства необходимо помнить о важной составляющей – коммерческой реализации интеллектуальных активов. По нашему мнению, важно жесткое управление интеллектуальной собственностью: регистрация только тех объектов интеллектуальной собственности БГТУ в области международной деятельности, которые ориентированы на коммерческую реализацию.

Для более полного понимания работы представленной нами Стратегии важно выделить субъекты ее реализации (см. Схему 6).

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



Таблица 4¹

Коммерческая реализация интеллектуальных активов

Результаты	2021	2022	2023	2024
Окупаемость затрат на создание депозитария	-	100%	200%	300%
Доля подлежащих коммерциализации объектов интеллектуальной собственности Центра	5%	20%	50%	75%

Таблица 5²

Алгоритм действий успешной коммерческой реализации интеллектуальных активов

Процедура	Ответственный
Анализ потенциального, квалифицированного и действительного рынков депозитария	Управление инновационного развития
Формирование адресных коммерческих предложений потенциальным клиентам	Управление инновационного развития
Продвижение услуг в области преподавания РКИ	Центр

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам: при детальном построении стратегии планирования производства, правильном определении приоритетов и закреплении за каждой службой круг обязанностей возможно построить надежный механизм по привлечению зарубежных абитуриентов. Обеспечение процесса жизнедеятельности комфортными условиями, аудиторная и внеаудиторная работа должны быть выстроены планомерно и гармонично. При этом энергозатратность вуза и расходы на материальное обеспечение предложенного механизма, выстроенного согласно Стратегии, значительно уменьшаются.

В современных, активно развивающихся условиях международных образовательных отношений, одним из ведущих

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии

² Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



показателей становится работа с иностранным контингентом. Данное направление очень развито в БГУ им. В.Г. Шухова и совершенствуется ежедневно. Предложенная нами Стратегия может являться рекомендациями к выбору вектора, определяющего направление вуза РФ.

Схема 6¹

Субъекты реализации Стратегии



ЛИТЕРАТУРА

1. Пушнина П. Д. Международная деятельность вуза как инструмент формирования креативной личности выпускника / П. Д. Пушнина, В. А. Курешов // Современные проблемы экономического и социального развития. 2013. № 9. С. 47-48.
2. Путин заявил, что Россия вошла в пятерку крупнейших экономик мира [Электронный ресурс] // Экономика. 22 авг 2023. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/64e4df409a79478f270807d0> (дата обращения: 15.02.2024).

¹ Источник: составлено авторами на основании собственной разработанной Стратегии



3. Роль опорных университетов в развитии регионов [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21553/> (дата обращения: 15.02.2024).
4. Григорович Н. П. Учебная предметная среда как фактор повышения качества подготовки иностранных учащихся по русскому языку // Наука – образованию, производству, экономике: Материалы 72-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 20 февраля 2020 года. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. С. 448-449.
5. Дубинина Г. А. Поиск новых форм контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе / Г. А. Дубинина, Н. В. Каменская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 202-211.
6. Шишманова, П. Д. SWOT-анализ высшего образования в Болгарии // Экономика, социология и право. 2014. № 2. С. 93-96.
7. Харкевич М. В. МГИМО в Пенсильванском рейтинге 2015 г.: мировые тенденции, локальные ответы // Вестник МГИМО Университета. 2016. № 1(46). С. 196-201.
8. Дорофеева В. И. Создание и реализация онлайн курса по цифровым образовательным ресурсам и сервисам для организации учебного процесса / В. И. Дорофеева, Т. А. Симанева // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4(93). С. 167-170.
9. Кочнов П. А. Профессии будущего и будущее профессии // Молодые исследователи: взгляд в прошлое, настоящее, будущее: материалы III Международной студенческой научно-практической конференции, Смоленск, 30 ноября 2022 года. Смоленск: Смоленский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова», 2022. С. 906-910.
10. Kapsargina S. A. Some problems of implementing the project of export educational services in Russian universities / S. A. Kapsargina, Zh. N. Shmeleva // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2020. Vol. 9, No. 3(32). P. 127-129. DOI 10.26140/anip-2020-0903-0027.

REFERENCES

1. Pushnina P. D. Mezhdunarodnaja dejatel'nost' vuza kak instrument formirovanija kreativnoj lichnosti vypusknika / P. D. Pushnina, V. A. Kureshov // Sovremennye problemy jekonomicheskogo i social'nogo razvitija. 2013. # 9. P. 47-48.
2. Putin zajavil, chto Rossija voshla v pjaterku krupnejshih jekonomik mira // Jekonomika. 22 avg 2023. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/64e4df409a79478f270807d0> (accessed: 15.02.2024).
3. Rol' opornyh universitetov v razvitii regionov. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21553/> (accessed: 15.02.2024).



4. Grigorovich N. P. Uchebnaja predmetnaja sreda kak faktor povysenija kachestva podgotovki inostrannyh uchashhihsja po russkomu jazyku // Nauka – obrazovaniju, proizvodstvu, jekonomike: Materialy 72-j Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, nauchnyh sotrudnikov i aspirantov, Vitebsk, 20 fevralja 2020 goda. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P.M. Masherova, 2020. P. 448-449.
5. Dubinina G. A. Poisk novyh form kontrolja i ocenki kachestva podgotovki po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze / G. A. Dubinina, N. V. Kamenskaja // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. # 2 (796). P. 202-211.
6. Shishmanova, P. D. SWOT-analiz vysshego obrazovanija v Bolgarii // Jekonomika, sociologija i pravo. 2014. # 2. S. 93-96.
7. Harkevich M. V. MGIMO v Pensil'vanskom rejtinge 2015 g.: mirovye tendencii, lokal'nye otvety // Vestnik MGIMO Universiteta. 2016. # 1 (46). P. 196-201.
8. Dorofeeva V. I. Sozdanie i realizacija onlajn kursa po cifrovym obrazovatel'nym resursam i servisam dlja organizacii uchebnogo processa / V. I. Dorofeeva, T. A. Simaneva // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. # 4 (93). P. 167-170.
9. Kochnov P. A. Professii budushhego i budushhee professii // Molodye issledovateli: vzgljad v proshloe, nastojashhee, budushhee: materialy III Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Smolensk, 30 nojabrja 2022 goda. Smolensk: Smolenskij filial federal'nogo gosudarstvennogo bjudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego obrazovanija «Rossijskij jekonomicheskij universitet imeni G. V. Plehanova», 2022. P. 906-910.
10. Kapsargina S. A. Some problems of implementing the project of export educational services in russian universities / S. A. Kapsargina, Zh. N. Shmeleva // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2020. Vol. 9, No. 3(32). P. 127-129. DOI 10.26140/anip-2020-0903-0027.



МАКСИМОВА
ЮЛИЯ ОЛЕГОВНА

старший преподаватель,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
e-mail: 2805julia@mail.ru

БУСЛАЕВА
ТАМИЛА ХАБИРОВНА

ассистент,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
e-mail: tamila.buslaeva@yahoo.com

ПАВЛОВА
ЮЛИЯ ИГОРЕВНА

ассистент,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
e-mail: julie.argentum@gmail.com

YULIA OLEGOVNA
MAKSIMOVA

Senior lecturer,
Kazan (Volga Region) federal
university
e-mail: 2805julia@mail.ru

TAMILA KHABIROVNA
BUSLAEVA

Assistant,
Kazan (Volga Region) federal
university
e-mail: tamila.buslaeva@yahoo.com

YULIA IGOREVNA
PAVLOVA

Assistant,
Kazan (Volga Region) federal
university
e-mail: julie.argentum@gmail.com

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
И ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

Данная работа отражает специфику использования инновационных технологий в контексте формирования профессиональной лексической компетенции будущих педагогов. При этом образовательные технологии анализируются как средство становления специальной компетенции – лексической, которая позволяет делать работу педагогов более эффективной. В современном образовательном процессе большое внимание уделяется формированию лексических навыков у студентов, которые в будущем собираются работать в педагогической сфере. В данном случае авторы рассматривают содержание данных технологий в качестве неотъемлемого компонента образовательного процесса в целом.

Публикация также посвящена изучению лексических компетенций как инструмента эффективной педагогической коммуникации с использованием профессиональной терминологии. При этом подчеркивается важность использования специфических слов и определений, необходимых в работе.



Лексические компетенции в статье характеризуются как важные элементы общей профессиональной компетентности, и поэтому их наличие включает не только способность педагога к грамотной речи, но и отражает его внутренний мир, развивают личностные свойства и качества.

Целью нашей работы определено изучение инновационных технологий как средства формирования профессиональной лексической компетенции студентов педагогических специальностей. Объект исследования – лексическая компетентность будущих педагогов, предмет – инновационные педагогические технологии.

Ключевые слова: профессиональная лексика, инновационные технологии, профессиональная лексическая компетенция, педагогическая специальность, образовательный процесс в высшей школе, педагогические средства, профессиональная компетентность, речевая грамотность, знания и умения, методика обучения.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES AND TRAINING PROFILES

This work reflects the specifics of the use of innovative technologies in the context of the formation of professional lexical competence of future teachers. At the same time, educational technologies are analyzed as means of developing special competence – lexical, which makes it possible to make the work of teachers more effective. In the modern educational process, much attention is paid to the formation of lexical skills among students who are going to work in the pedagogical field in the future. At the same time, the authors consider the content of these technologies as an integral component of the educational process as a whole.

The publication is also devoted to the study of lexical competencies as a tool for effective pedagogical communication using professional terminology. At the same time, the importance of using specific words and definitions necessary during work is emphasized.

Lexical competencies in the article are characterized as important elements of general professional competence and therefore their presence includes not only the teacher's ability to speak correctly, but also reflects his inner world, develops personal properties and qualities.

The purpose of our work is to study innovative technologies as means of forming the professional lexical competence of students of pedagogical specialties. The object of the study is the lexical competence of future teachers; the subject is innovative pedagogical technologies.

Keywords: professional vocabulary, innovative technologies, professional lexical competence, pedagogical specialty, educational process in higher education, pedagogical tools, professional competence, speech literacy, knowledge and skills, teaching methods.



Введение

Актуальность исследования данной темы обусловлена изменением требований к современным специалистам, которые, кроме профессиональных знаний и навыков, должны обладать рядом универсальных компетенций, способствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности. Педагог как специалист в сфере работы с людьми, организующий образовательный процесс, должен уметь правильно излагать свои мысли, аргументировать профессиональную точку зрения, а также общаться с обучающимися различных возрастов, образовательного уровня и дифференцирующихся по многим другим характеристикам.

Исходя из этого, необходимо говорить о важности становления профессиональных лексических компетенций у студентов, которые обучаются на педагогических направлениях. Уже на этапе высшей школы значимо формирование навыков, а затем и комплексных компетенций, которые помогают педагогу достигать образовательных результатов в своей работе.

Лексические компетенции педагога в современном образовательном учреждении – это не только профессиональный грамотный язык, но и обучение студентов, учащихся правильному выражению мыслей, построению диалога, организации коммуникации в профессиональном пространстве. Именно поэтому для подобных компетенций необходимо включение в образовательный процесс инновационных технологий, которые обеспечат качество лингвистической подготовки, будут способствовать становлению универсальных и междисциплинарных компетенций.

Исходя из вышесказанного, целью нашей работы определено изучение инновационных технологий как средства формирования профессиональной лексической компетенции студентов педагогических специальностей. Объект исследования при этом – лексическая компетентность будущих педагогов, предмет – инновационные педагогические технологии.

Для того чтобы полноценно провести исследование, нами был поставлен ряд задач:



1. Определить содержание лексической компетенции будущих педагогов;
2. Выявить основные инновационные технологии образовательного процесса;
3. Конкретизировать значимость использования инновационных технологий в становлении лексической компетенции.

Методы и методология

Теоретический анализ источников по теме исследования позволяет не только решить поставленные задачи, но и выявить ключевые проблемные моменты в данном контексте.

В качестве наиболее значимых мы использовали публикации современных авторов, посвященные лексической компетенции (Р. З. Байбурина, Н. В. Волкова, Л. Н. Каримова), более ранние работы авторов данной статьи (Ю. О. Максимова, Т. Х. Буслаева), а также статьи, в которых отражены различные интересные педагогические методы (В. А. Гайдаренко и др.).

Результаты и их обсуждение

Говоря о профессиональной компетентности специалистов педагогической сферы, важно подчеркнуть значимость развития различных компетенций, обеспечивающих эффективную коммуникацию с обучающимися. В данном случае одной из важнейших составляющих будет лексическая компетенция, позволяющая вербализовать свои мысли, транслировать необходимую информацию.

Многообразие форм выражения мыслей, чувств и эмоций в различных языках обуславливает необходимость становления навыков профессионального говорения и умения выражения той информации, которую необходимо донести до собеседника.

Говоря о коммуникации, в первую очередь необходимо изучить понятие «лексического минимума», который мы изучали в предыдущих работах [10]. Эта лингвистическая категория отражает количество слов, необходимых для построения коммуникативного пространства с учетом уровня коммуникантов и целей общения. При этом нами отмечалось, что главные проблемы состоят в индивидуальном выборе человека в плане слов, выражений –



набора лингвистических конструкций, помогающих полноценно общаться.

Однако если мы говорим о *лексической компетенции специалистов*, в особенности педагогов, то необходимо понимать, что подобный выбор обусловлен не столь личными, сколько профессиональными требованиями и предпочтениями.

Как подчеркивают Р. З. Байбурина, Н. В. Волкова, Л. Н. Каримова [3], значимость данной компетенции подчеркивается и современными ФГОСами ВО, которые отражают необходимость осуществления деловой коммуникации будущими специалистами (УК-4), способностью восприятия межкультурного разнообразия профессионального пространства (УК-5).

Безусловно, данные компетенции невозможно реализовывать без наличия набора тех необходимых компонентов, которые:

- позволяют свободно общаться в профессиональном и бытовом пространстве на различные темы с организацией и поддержанием диалога;
- помогают осуществлять эффективное воздействие на участников коммуникации для достижения лично и социально значимых целей;
- способствуют пополнению словарного запаса и становлению активной лексики в контексте учебной и профессиональной деятельности.

Подобные преимущества позволяют не только свободно общаться, но и организовывать эффективную работу в различных направлениях.

Учитывая специфику педагогической деятельности, важно понимать, что педагог не только самостоятельно общается в социуме, но также оказывает воздействие на обучающихся по нескольким каналам:

- передача учебной информации (непосредственно преподавание предмета);
- организация взаимодействия и сотрудничества с обучающимися (например, в ходе выполнения проектных исследований);



– демонстрация личным примером уровня владения предметной терминологией.

Исходя из этого, важно понимать, что лексическая компетенция педагога в профессиональной деятельности может характеризоваться как инструмент формирования различных компетенций у обучающихся. Именно поэтому данная компетенция в процессе подготовки будущих педагогов, по мнению В. А. Гайдаренко [6], является одной из важнейших образовательных целей процесса обучения студентов по педагогическим направлениям и профилям.

Те методы и технологии, которые применяются в данном направлении, должны соответствовать следующим требованиям:

– актуальность и интересность для студентов, обеспечивающие высокий уровень учебной мотивации и позволяющие с большим желанием расширять словарный запас, учиться грамотно говорить;

– информативность (предоставление максимума полезной и достоверной информации обучающимся для расширения лексического диапазона);

– интерактивность, отражающая включение в процесс обучения максимального количества студентов. Ведь профессия педагога предполагает постоянное общение, и студенты должны быть готовы к тому, что в профессиональной деятельности могут возникать различные, в том числе, нестандартные и конфликтные ситуации. Сформированная лексическая компетенция позволяет адекватно на них реагировать, подбирать необходимые лингвистические конструкции.

Основные инновационные технологии образовательного процесса

Как мы уже говорили ранее, технологии обучения должны быть актуальными, интересными и результативными. Они должны нацеливать студентов на активную социальную и учебную позицию, использование профессиональной терминологии уже при обучении в высшей школе.

Современная система образования помогает использовать как готовые учебно-методические комплексы, так и авторские



разработки педагогов, комбинировать цифровые и традиционные технологии и использовать личностный потенциал, как педагогов, так и студентов.

Говоря о внедрении инновационной технологии в образовательный процесс, А. М. Байзакова подчеркивает, что необходимо выделить несколько стадий ее реализации [4]:

– обучение отражает научение как студентов, так и преподавателей реализации технологий, способствующих формированию лексических компетенций в процессе обучения. Это и повышение квалификации педагогов, и консультации, и наставничество – те формы, в которых предполагается активная вербализация информации;

– освоение является этапом, необходимым для принятия, осмысления, анализа и использования знаний, которые формируются в результате применения инновационных технологий;

– внедрение в жизнь включает практическую деятельность по реализации технологий, которые позволяют эффективно формировать навыки владения профессиональной лексикой;

– развитие отражает личностный и профессиональный, учебный и технологический компоненты. Это позволяет интегрировать различные способы и методы – цифровые, интерактивные, диалогические, выявлять их эффективность и определять необходимость реализации в образовательном процессе.

Лексическая компетенция, являясь неотъемлемой частью одновременно лингвистической, коммуникативной и личностной, обуславливает необходимость использования именно инновационных, интерактивных технологий в подготовке будущих педагогов.

Говоря о структуре данной компетенции, ряд авторов (Р. З. Байбурина, О. Овезова) предлагает выделить мотивационный, когнитивный и операционный компоненты. Для того чтобы понимать, на что ориентированы инновационные образовательные технологии, необходимо несколько слов сказать о данных компонентах.

Когнитивный компонент отражает имеющиеся теоретические знания, опыт их реализации в учебной и профессиональной



деятельности по включению лексических единиц в работу, использование их в педагогической деятельности. Специфика данного компонента такова, что он предполагает увеличение, расширение словарного запаса профессиональной терминологии, становление активной лексики, позволяющей не только воспринимать, но и осуществлять воздействие на аудиторию.

Мотивационный компонент отражает заинтересованность и желание студентов как к обучению в целом, так и к использованию специальных, профессиональных терминов и определений в учебной и профессиональной деятельности. Это позволяет осознать важность применения профессиональной лексики в своей работе и способствует дальнейшему ее совершенствованию.

Операционно-деятельностный компонент помогает адекватно общаться, осуществлять различные виды взаимодействия – рецептивные и продуктивные (аудирование, говорение, чтение с употреблением профессиональной терминологии).

Образовательный процесс призван воздействовать одновременно на все эти компоненты и поэтому технологии работы должны учитывать подобную необходимость.

Ю. В. Вавулина и Д. А. Юдин [5], отмечают, что инновационные методы обучения в данном контексте предполагают личностную ориентацию на каждого студента, а также возможность равноправного взаимодействия студентов и преподавателей. Технологии с использованием данных методов помогают активизировать личностный и учебный потенциал, выявить первоначальный уровень лексической компетенции студентов и определить образовательные цели.

Основой становления лексической компетенции будущего специалиста, как мы уже подчеркивали в своих работах ранее [10], является составление и изучение профессионального глоссария. Несмотря на то, что данная технология не является инновационной, она представляет собой инструмент становления прочной концептуальной основы обучения. Глоссарий позволяет постепенно включать в образовательный процесс инновационные технологии обучения, т.к. без теоретической подготовки невозможно



осуществлять полноценное образование и использовать профессиональную терминологию.

Инновационные технологии по обучению профессиональной лексике, как утверждает Ю. В. Вавулина, включают несколько обязательных условий, которые способствуют становлению лексической компетенции:

– проблемное изложение учебной информации, которое активизирует развитие критического мышления, поиск синонимов к словам и выражениям, способствует выявлению ключевых понятий, определений и изучению их смысла;

– самостоятельная учебная деятельность студентов, которая позволяет узнавать больше профессиональных терминов и определений, помогает ориентироваться в лексическом пространстве и выбирать оптимальные варианты построения лексических конструкций;

– поисковая научно-исследовательская работа, развивающая универсальные компетенции будущих педагогов.

Лексическая компетентность студентов, обучающихся по педагогическим направлениям, имеет такую специфику, что педагог, как специалист, работающий с различными участниками образовательного процесса (обучающиеся, родители, другие педагоги), должен употреблять профессиональную терминологию, ориентируясь на ту категорию, с которой работает в конкретной ситуации. В данном случае к лексической компетенции добавляется еще знаниевая, когнитивная.

В качестве наиболее интересных и результативных технологий обучения с инновационным компонентом такие авторы как В. А. Гайдаренко [6] и К. Ф. Камалова [9] называют:

– case-study, отражающий реальные ситуации и активизирующий способность студентов выстраивать модели поведения в контексте нестандартных либо проблемных ситуаций. Данная технология не только имитирует реальные случаи и условия, в которых работают педагоги, но и позволяет выявить эффективность тех или иных методов обучения. Результативными здесь будут сюжетно-ролевые игры, постановки, перформативные методы;



– группа цифровых технологий, включающих работу с искусственным интеллектом, интернет-ресурсами, а также позволяющих овладевать современной лексикой для осуществления профессиональной деятельности. Интернет-ресурсы помогают быть в курсе различных изменений, находить варианты использования профессиональной терминологии и интерпретации различных понятий и определений. В данном случае работу интересней всего вести в плане непосредственного общения в чатах, профессиональных и студенческих сообществах, а также в контексте работы на цифровых образовательных платформах (Сетевой город; НМНДО, региональные образовательные системы);

– интерактивные технологии предоставляют возможность самовыражения каждому студенту, участия в принятии профессионального решения, демонстрации умения использовать профессиональную лексику в отношении различных категорий обучающихся. Это и панельные дискуссии, и диспуты и офисные встречи, и беседы с приглашенными практическими специалистами, которые освещают непосредственную педагогическую деятельность.

В контексте реализации современных ФГОС важно говорить о тех методах и технологиях, которые придают инновационный компонент образовательному процессу в целом. И здесь важно упомянуть о методиках, позволяющих реализовывать навыки владения профессиональной лексикой в ситуациях, близких к реальным профессиональным:

– метод «офисной беседы» в контексте технологии практической деятельности помогает совершенствовать профессиональную лексику;

– интерактивные игровые технологии («Полет на Луну», «Собеседование») способствуют развитию коммуникативной компетенции;

– работа с искусственным интеллектом, цифровыми образовательными платформами ориентирована на становление не только устной, но и письменной речи с использованием профессиональной лексики;



– метод «мозгового штурма» сам по себе не нов, но с участием практических специалистов в контексте решения реальных профессиональных проблем приобретает инновационный характер, который положительно отражается на качестве обучения;

– технологии дистанционного образования подразумевают общение с практическими специалистами, консультации и дискуссии, которые невозможно осуществлять без профессиональной лексики.

Кроме того, важны технологии, позволяющие студентам «погрузиться» в профессиональную среду, побеседовать со специалистами, реализовать себя в научно-исследовательской деятельности.

Значимость использования инновационных технологий в становлении лексической компетенции

Инновационные технологии на современном этапе развития системы образования представляют собой комплекс способов и методов педагогического воздействия на студентов с целью формирования и развития интереса к обучению и устойчивых компетенций, в том числе, лексической.

Как отмечают некоторые авторы (Л. Ф. Гатиятулина, А. Д. Мамаева, Ю. И. Павлова и др.) [7] в контексте изучения функционирования фразеологических единиц в сопоставительном языкознании необходимо учитывать не только культуру-источник, но и культуру-реципиент. Исследованием окказиональных трансформаций фразеологических единиц занимались Е. Ф. Арсентьева, И. А. Бородянский, А. В. Кунин. На основании их работ актуализируется значимость изменения различных компонентов в лексических структурах путем добавления либо деформации различных типов фразеологических единиц с учетом общекультурного направления коммуникации.

Поэтому важно учитывать особенности культурной, национальной, территориальной лексики того контингента, с которым работают преподаватели в вузе и будут взаимодействовать сами студенты как будущие специалисты.

Для того чтобы интерактивные методы эффективно включались в образовательный процесс, необходимо конкретизировать



значимость профессиональной лексики для студентов как будущих педагогов. Студентам необходимо понимать, что, общаясь изначально в образовательной, а затем и в профессиональной среде, необходимо применять специализированную лексику, характеризующую специалиста как компетентного, увеличивающего интерес к нему обучающихся и способствующую более грамотному преподаванию.

Становление профессиональной лексической компетентности будущих педагогов, как справедливо отмечает О. Овезова [13], необходимо осуществлять на всех этапах процесса подготовки, что способствует усвоению и принятию лексических единиц, созданию традиции общения с использованием профессиональной лексики.

Каждый образовательный модуль [15] способствует формированию, закреплению и совершенствованию профессиональной общепедагогической и специальной лексики и, по мнению Г. С. Худолей, полностью способствует реализации компетентного подхода в подготовке педагогов в системе высшего образования.

Заключение

В заключение необходимо отметить, что задачи, поставленные нами в начале исследования, были решены и позволили достичь главной цели. Особенности интеграции инновационных технологий в процесс подготовки будущих педагогов в контексте формирования лексической компетенции, заключаются в том, что необходимо максимально использовать технологии, моделирующие реальные ситуации с применением профессиональной лексики по отношению к различным участникам образовательного процесса.

При этом, опираясь на исследования ряда авторов [2; 5;7], важно упомянуть о потенциальных проблемах, сопровождающих образовательный процесс (расширение и трансформация лексики, недостаточный уровень компетентности педагогов, а также сложности в реализации различных образовательных технологий из-за недостатка различных ресурсов).



Минимизация данных сложностей и поиск выхода являются важнейшими задачами и перспективами дальнейших исследований по этой проблематике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Е. С. Инновационные технологии в образовании / Е. С. Артамонова, В. Н. Нефедова // Инновационная наука. 2023. № 11-2. С. 70-72.
2. Бабамирзаева Н. Азамат Кизи. Современные информационные технологии в образовании – новые возможности / Н. Азамат Кизи Бабамирзаева, 3. О. Джуманазарова // ReFocus. 2022. №3. С. 29-32.
3. Байбурина Р. З. Формирование лексической компетенции у студентов языковых и неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / Р. З. Байбурина, Н. В. Волкова, Л. Н. Каримова // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. №4 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskoy-kompetentsii-u-studentov-yazykovyh-i-neyazykovyh-spetsialnostey> (дата обращения: 17.03.2024).
4. Байзакова А. М. Эффективное использование инновационных технологий для повышения качества образования // The Scientific Heritage. 2022. № 87-2. С. 22-25.
5. Вавулина Ю. В. Инновационные методы обучения в современном образовании / Ю. В. Вавулина, Д. А. Юдин // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 11-1. С. 142-145.
6. Гайдаренко В. А. Использование метода TPRS для развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у обучающихся неязыковых вузов // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 12. С. 5-9.
7. Гатиятуллина Л. Ф. Моделируемость английских фразеологических единиц и способы их перевода на русский язык (на материале киносериала “zero chill”) / Л. Ф. Гатиятуллина, А. Д. Мамаева, Ю. И. Павлова, Ф. Х. Тарасова // Res militares. Vol. 12 No. 3 (2022).
8. Гребенникова И. А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку / И. А. Гребенникова, А. А. Черепанова // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2023. № 2 (51). С. 111-115.
9. Камалова К. Ф. Инновационные образовательные технологии в профессиональной подготовке специалистов // ORIENSS. 2021. №7. С. 118-124.
10. Максимова Ю. О. Специфика формирования лексических минимумов в российской и зарубежной методике преподавания иностранных языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4-2. С. 69-74.
11. Мирзоева Ф. Р. Составление лексических минимумов по темам как эффективный метод развития профессиональной лексической компетенции // МНКО. 2022. № 5 (96). С. 142-144.
12. Нелюбин Р. В. Современные педагогические технологии в образовательном процессе обучающихся как средство реализации ФГОС // Современное педагогическое образование. 2020. № 10. С. 55-58.



13. Овезова О. Педагогические условия подготовки педагогов профессионального обучения к использованию инновационных образовательных технологий // Вестник науки. 2024. № 2 (71). С. 309-312.
14. Пастухова Д. А. Методы обучения в развитии речевых компетенций будущих педагогов // Достижения науки и образования. 2016. № 4 (5). С. 63-70.
15. Худолей Г. С. Модульные технологии обучения как инновационные составляющие современных педагогических технологий [Электронный ресурс] / Г. С. Худолей, Т. В. Стебеньева // МНИЖ. 2016. № 2-4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modulnye-tehnologii-obucheniya-kak-innovatsionnye-sostavlyayuschie-sovremennyh-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 18.03.2024).
16. Ширшов В. Д. Инновационные технологии обучения // АОН. 2023. № 1. С. 2-6.

REFERENCES

1. Artamonova E. S. Innovacionnye tehnologii v obrazovanii / E. S. Artamonova, V. N. Nefedova // Innovacionnaja nauka. 2023. # 11-2. P. 70-72.
2. Babamirzaeva N. Azamat Kizi. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii – novye vozmozhnosti / N. Azamat Kizi Babamirzaeva, Z. O. Dzhumanazarova // ReFocus. 2022. # 3. P. 29-32.
3. Bajburina R. Z. Formirovanie leksicheskoy kompetencii u studentov jazykovyh i nejazykovyh special'nostej / R. Z. Bajburina, N. V. Volkova, L. N. Karimova // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2022. #4 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskoy-kompetentsii-u-studentov-yazykovyh-i-nejazykovyh-spetsialnostey> (accessed: 17.03.2024).
4. Bajzakova A. M. Jeffektivnoe ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij dlja povyshenija kachestva obrazovanija // The Scientific Heritage. 2022. # 87-2. P. 22-25.
5. Vavulina Ju. V. Innovacionnye metody obuchenija v sovremennom obrazovanii / Ju. V. Vavulina, D. A. Judin // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2022. # 11-1. P. 142-145.
6. Gajdarenko V. A. Ispol'zovanie metoda TPRS dlja razvitija professional'no-orientirovannoj leksicheskoy kompetencii u obuchajushhihsja nejazykovyh vuzov // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2023. # 12. P. 5-9.
7. Gatijatullina L. F. Modeliruemost' anglijskih frazeologicheskikh edinic i sposoby ih perevoda na russkij jazyk (na materiale kinoseriала "zero chill") / L. F. Gatijatullina, A. D. Mamaeva, Ju. I. Pavlova, F. H. Tarasova // Res militares. Vol. 12 #. 3 (2022).
8. Grebennikova I. A. Innovacionnye tehnologii v obuchenii inostrannomu jazyku / I. A. Grebennikova, A. A. Cherepanova // Vestnik PGU im. Sholom-Alejhema. 2023. # 2 (51). P. 111-115.
9. Kamalova K. F. Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov // ORIENSS. 2021. # 7. P. 118-124.
10. Maksimova Ju. O. Specifika formirovanija leksicheskikh minimumov v rossijskoj i zarubezhnoj metodike prepodavanija inostrannyh jazykov // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2022. # 4-2. P. 69-74.



11. Mirzoeva F. R. Sostavlenie leksicheskikh minimumov po temam kak jeffektivnyj metod razvitija professional'noj leksicheskoy kompetencii // MNKO. 2022. # 5 (96). P. 142-144.
12. Neljubin R. V. Sovremennye pedagogicheskie tehnologii v obrazovatel'nom processe obuchajushhihsja kak sredstvo realizacii FGOS // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. # 10. P. 55-58.
13. Ovezova O. Pedagogicheskie uslovija podgotovki pedagogov professional'nogo obuchenija k ispol'zovaniju innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij // Vestnik nauki. 2024. # 2 (71). P. 309-312.
14. Pastuhova D. A. Metody obuchenija v razvitii rechevyh kompetencij budushhih pedagogov // Dostizhenija nauki i obrazovanija. 2016. # 4 (5). P. 63-70.
15. Hudolej G. S. Modul'nye tehnologii obuchenija kak innovacionnye sostavljajushhie sovremennyh pedagogicheskikh tehnologij / G. S. Hudolej, T. V. Stebenjaeva // MNIZh. 2016. # 2-4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modulnye-tehnologii-obucheniya-kak-innovatsionnye-sostavlyayuschie-sovremennyh-pedagogicheskikh-tehnologiy> (accessed: 18.03.2024).
16. Shirshov V. D. Innovacionnye tehnologii obuchenija // AON. 2023. # 1. P. 2-6.



КРАМАРЕНКО

АЛЛА НИКОЛАЕВНА

доктор педагогических наук,
профессор кафедры дошкольного,
начального и специального образования
ФГБОУ ВО «Азовский государственный
педагогический университет»
e-mail: allakramarenko11@mail.ru

ALLA NIKOLAEVNA

KRAMARENKO

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of
Preschool, Primary and Special
Education,
Azov State Pedagogical University
e-mail: allakramarenko11@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕРОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается проблема формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в системе общероссийского образовательного пространства. Представлена авторская экспериментальная программа формирования эколого ориентированного учителя.

Ключевые слова: будущие учителя начальной школы, экологические ценности, общероссийское образовательное пространство.

FORMATION OF ENVIRONMENTAL VALUES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF THE ALL-RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE

The article deals with the problem of the formation of environmental values of future primary school teachers in the system of the all-Russian educational space. The author's experimental program for the formation of an environmentally oriented teacher is presented.

Keywords: future primary school teachers, environmental values, the all-Russian educational space.

Университеты Запорожской области, ЛНР и ДНР (ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», Приазовский государственный технический университет, Луганский государственный университет имени В. Даля, Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи, Донбасский



государственный технический университет) успешно демонстрируют процесс интеграции в единую систему образовательного процесса РФ. Способность быстро реагировать на современные потребности образованной личности выступает своеобразным ориентиром для высших школ.

Так, образовательная политика ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» в рамках года детства и семьи предусматривает реализацию многочисленных проектов, исследований, которые также предусматривают активизацию субъект-субъектных отношений в системе «человек – окружающая среда».

Актуальность непрерывности социально-экологического образования, подчеркнута в законодательных документах: «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», Указ Президента РФ «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», которые ориентируют систему образования на формирование нового типа личности в параметрах рационального взаимодействия в системе «человек – природа – общество». Подготовка подрастающего поколения к взаимодействию в социоприродной среде носит целенаправленный характер, указывает А. А. Ниязова, что отражено в Концепции экологического образования в системе общего образования, которая представляет собой систему взглядов на совершенствование экологического образования по формированию экологической культуры обучающихся с учетом его уровней: дошкольного образования, начального общего, основного общего и среднего общего образования [6, с. 68].

Экологические ценности будущего учителя начальной школы – личностно обусловленная значимость объектов окружающей среды в рамках социального бытия, которая определяется принятием экологических ожиданий и установок, эмоций, знаний, убеждений, намерений, действий, оценок экологической и эколого-педагогической деятельности.



По логике исследования, формирование экологических ценностей у студентов мы определяем как процесс с собственными целями, задачами и принципами, который предполагает овладение будущими специалистами навыками особого и ответственного социально-профессионального отношения к природе и ребенку в различных ситуациях своей профессиональной деятельности, умение профессионально действовать с учетом определенных государством образовательных стандартов [18; 19].

В научных исследованиях освещено немало вопросов, где ценности личности занимают ведущее место, а именно: формирование экологического мировоззрения будущих учителей в процессе экологического образования и воспитания (Г. Г. Амирова, Е. Н. Ефимова, Н. С. Карташова, Н. А. Минаева и др.) [1; 9; 12; 16]. В своих исследованиях ученые неоднократно обращались к историческому педагогическому наследию как концептуальным ориентирам в собственных поисках в условиях современных запросов о формировании эколого ориентированного специалиста.

В контексте указанного важно сосредоточить внимание на ведущих идеях и концепциях взаимодействия человечества с окружающей средой.

Первая концепция взаимодействия человечества с окружающей средой раскрывает полную зависимость человека от природы. Единство составляющих компонентов системы «человек – природа» как идеологическая основа воплощена в трудах Аристотеля, Гомера, Теофраста, Плутарха и т.д. [7; 14]. Следует отметить, что в этих философских концепциях человек занимал соответствующее место, его понимали как мыслящее существо, однако его жизнь полностью была подчинена влиянию внешних сил природы.

Средневековые мыслители считали природу основой небесной божьей благодати. Восприятие природы в эту эпоху было своеобразным отрицанием античного мировосприятия: продолжая линию утилитарно-прагматичного отношения к природе, оно отвергало идею о ней как носителя истинных законов бытия.

Для второй концепции взаимодействия человечества с окружающей средой характерна трактовка человека как высшей



ценности, которая занимает ведущее место в системе «природа – человек – общество». Концептуальной идеей в трудах Р. Декарта («Метафизические размышления», «Начала философии») является призыв к человеку стать «хозяином» природы [7]. Создатель всеобъемлющей системы философии В. Гегель считал, что у человека происходит отчуждение от природного бытия, а природа выступает как реальное воспроизведение «абсолютной идеи [14]. Л. Фейербах обосновал подобную идею, но уже с материалистических позиций. Он рассматривал соотношение «человек – природа» в контексте антропологического принципа [7].

Во второй половине XVIII-XIX вв. стремительное развитие промышленного производства приводит к изменениям в системе «человек – окружающая среда». С одной стороны, природу рассматривали как комплекс естественных процессов, где человек занимает ведущую позицию (П. Гольбах), с другой – как совокупность социально-политических факторов, а не естественных взаимосвязей (К. Гельвеций), или в виде интеллектуальной среды (Ж. Ламетри) [14]. Однако общим для всех этих философских позиций было признание человека в окружающей среде как определяющего фактора воздействия на окружающую среду.

Господство административного волюнтаризма 20-30-х гг. XX в. и воплощение идей коренной перестройки природы 50-60-х гг. XX в. обусловили резкий скачок в развитии науки и техники, рост технических возможностей человека привел к обострению отношений человека и природы.

Итак, ведущей идеей третьей концепции является необходимость гармоничного взаимодействия и сосуществования человека и природы (Н. Н. Моисеев, И. Т. Фролов, Г. И. Швебс и др.) [6; 9; 14].

Осмысление этой ситуации объективно породило экологический императив современности (от лат. *imparativus* – властный, повелительный): если человечество хочет выжить, оно должно коренным образом изменить свой образ жизни, характер взаимодействия с природной окружающей средой, свое мировоззрение.



Отметим, что у научных концепций отношений общества и природы есть свои источники, начиная с античных времен и заканчивая современными исследованиями в различных областях знаний.

В решении проблемы преодоления объектного восприятия природы важную роль играли универсальная этика и биоцентризм (М. Ганди, Г. Торо, А. Швейцер и др.) [7; 14; 17]. Эти концепции основываются на позициях ценностного единства человека и природы, субъектного восприятия природы и непрагматичного характера взаимодействия с ней.

Идеи оптимизации отношений в системе «общество – природа» получили развитие в таком направлении инвайронментализма, как экологизм (Дж. Марш, А. Леопольд и др.) [14]. По мнению экологов, высшую ценность составляет гармоничное развитие (коэволюция) человека и природы. Отметим, что это направление способствовало началу формирования представления о непрагматической ценности природы, предоставило основу для распространения идей экологической этики.

Отметим, что усилению эоцентрической тенденции развития экологического сознания способствовал и российский космизм (В. В. Докучаев, А. А. Иностранцев, А. Л. Чижевский и др.) [8]. Основой этого – представление о том, что человек не является самоценностью, а ценностью только в единстве с природой.

В общественном сознании на протяжении тысячелетий формировалась парадигма «человеческой исключительности», в которой привилегировали антропоцентризм, антиэкологизм и социальный оптимизм. Под антропоцентризмом, отмечает учёный С. Д. Дерябо, понимают систему представлений, для которой характерно: 1) противостояние человека и природы; 2) восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека; 3) прагматический характер мотивов и целей взаимодействия человека с природой [2].

Как видим, для антропоцентрического экологического сознания существенным является противостояние природы и человека,



2024 Г

ценностью определен сам человек, использующий природу с целью удовлетворения своих прагматических потребностей.

В контексте данной проблемы следует отметить, что основной задачей экологического образования и воспитания является формирование экоцентрического экологического сознания личности.

Целесообразно обратить внимание на новое направление в педагогике, предложенное С. Д. Дерябо и В. А. Ясвиным [2], в рамках которого разрабатываются критерии отбора содержания, а также подходы к определению принципов, методов и форм экологического образования. В единстве трех основ: экологии, экологической психологии и педагогики, интегрируемых в рамках экологической психопедагогики, может эффективно осуществляться экологическое образование.

Большинство из этих идей в той или иной степени детерминировало появление концепции стратегии устойчивого развития (Рио-де-Жанейро, 1992). Однако, по мнению Н. Н. Моисеева, И. М. Фролова, Г. И. Швевса, большинство идей, составляющих методологическую основу концепции устойчивого развития, являются утопическими, поскольку в результате человеческой деятельности нарушено равновесие протекания естественных процессов, восстановить которые с помощью известных сегодня методов и технологий практически невозможно. Единственным путем предотвращения негативных воздействий человеческой деятельности на природу есть формирование экологически воспитанной личности с определенными ценностями [5; 8; 11; 14].

Ценностная проблема в педагогике в 20–30-х гг. XX в. реалистично сформулировал выдающийся советский педагог А. С. Макаренко. Отстаивая ценностное содержание педагогической деятельности, он отмечал, что труд, не создающий ценностей, не является положительным элементом воспитания, поэтому и так называемый учебный труд должен исходить из представления о ценностях, которые он может создать в повседневной жизни и в общении с окружающим миром [3, с. 181].



В педагогическом наследии по проблеме формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы ведущее место занимает деятельность павлышского педагога В. А. Сухомлинского [18]. Наследие педагога основывается на положениях о безусловной неповторимости и ценности человека, его индивидуальной свободе и достоинстве, создании условий для всестороннего развития личности, ее ежедневного взаимообогащения окружающим миром. Авторская «Школа под голубым небом» – яркий пример жизнотворчества учителя и учеников среди природы, а его практические советы по формированию эколого ориентированной личности младшего школьника не утратили актуальности [15, с. 89].

Итак, раскрывая проблему формирования ценностных ориентаций будущих учителей начальной школы в контексте отечественного педагогического наследия, отметим, что обращение к педагогическому наследию прошлого позволяет сохранить наработанное и успешно проводить исследования на современном этапе развития образования, учитывая новые требования настоящего к будущему специалисту целом и их эколого ориентированной подготовки в т. ч.

В исследованиях ученых (Д. А. Адам, Р. А. Турчаева, А. И. Фокин и др.) представлено понятие «эколого ориентированные ценности», которое существенно не отличается от понятия «экологические ценности».

По мнению Д. А. Адам, эколого ориентированные ценности – это ценности, направленные на сферу жизнедеятельности личности в современной экосистеме, которая является совокупностью элементов когнитивной, мотивационной и деятельностной сфер, а соответствующие сферы отражают опыт взаимодействия человека с окружающим миром и определяют направленность, мотив экологически целесообразного поведения и положительной деятельности в экологическом пространстве [10, с. 8].

Отмечая, что эколого ориентированные ценности являются составной частью экологического сознания, Р. А. Турчаева рассматривает их в рамках подходов, раскрывающих ценность как



значение определенного предмета, явления действительности как субъекта; как связи между объектом и субъектом – отношение субъекта к объекту; как личностное содержание, как ориентир субъективной деятельности [10, с. 10]. Существенно не отличается от предварительного определения и толкования эколого ориентированных ценностей А.И. Фокина [10, с. 10].

Поскольку отношение к природе возникает и реализуется в рамках социального бытия, оно неразрывно связано со сферой духовных ценностей в целом. Однако среди субъектных ценностей есть и экологические. Для современности это, прежде всего, идея гармоничного развития – коэволюции человечества и природы и гармония с природой как личностная ценность.

Следует обратить внимание на то, что природа сама по себе объективно не нуждается ни в оценках, ни в ценностях. Ценность является исключительно общественным достоянием, согласно которому явления природы приобретают аксиологическую нагрузку как следствие отношений с человеком.

На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы и результатов исследования мы раскрываем сущность понятия «экологические ценности» как личностно обусловленную значимость объектов окружающей среды в пределах социального бытия, определяемую принятием экологических ожиданий и установок, эмоций, знаний, убеждений, намерений, действий, оценок современных и будущих событий экологического содержания. Под дефиницией «экологические ценности будущего учителя начальной школы» понимаем личностно обусловленную значимость объектов окружающей среды в пределах социального бытия, которая определяется принятием экологических ожиданий и установок, эмоций, знаний, убеждений, намерений, действий, оценок экологической и эколого-педагогической деятельности. На основе этих дефиниций «экологические ценностные ориентации личности» в нашем исследовании мы трактуем как смысловые образования, формируемые в результате овладения ею экологических ценностей.

Стратегическим приоритетом формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы должна быть четкая



аксиологическая определенность этого процесса, ведь суть отношений человека и природы можно постичь, учитывая проблемы ценностей [13]. Экологические ценности студентов могут формироваться только на основе глубинного, духовно-ценностного постижения сущности природы. В последнее время представлено значительное количество научных публикаций по проблеме подготовки будущих учителей к экологизации образовательного пространства учащихся (Т. В. Баранова, Е. Н. Ефимова, Н. С. Карташова, Н. А. Минаева и др.). Так, представлена кандидатская диссертация Г. В. Лоскутниковой, в которой раскрыт процесс формирования экологической культуры школьников в комплексе «детский сад – школа – ВУЗ» (2010); О. А. Киреевой – система эколого-художественного воспитания участников детского творческого объединения в контексте этнокультурных традиций (2022). Эколого ориентированная профессиональная подготовка так же была изучена, в работе Л. Е. Халудоровой – социокультурная направленность экологизации содержания дополнительного образования учителей в интересах устойчивого развития регионов (2018); Т. В. Ибрагимовой – подготовка будущего учителя к эколого-просветительской деятельности в школе (2018).

Анализ вышеизложенных работ дает возможность выделить теоретический и технологический концепты проблемы формирования экологических ценностей у будущих учителей начальной школы в процессе модернизации образовательного пространства.

Общая гипотеза исследования основывается на предположении, что формирование у будущих специалистов начального образования экологических ценностей зависит от целостности, динамичности, гибкости вузовского образовательного пространства, в котором происходят изменения в отношении студентов к самим себе, в результате которых студенты сами становятся носителями экологических ценностей [4, с. 85].

Значительных результатов в формировании экологических ценностей у будущих специалистов начального образования можно достичь за счет:



– специальной подготовки преподавателей педагогических заведений;

– создания экоценностного портрета личности учителя начальной школы; системы приобретения знаний и общественно-профессионального опыта активного личностного самопроявления;

– усовершенствование образовательного процесса (содержание учебных дисциплин, воспитательное влияние, эконаправленность научно-исследовательской работы, педагогической и других видов практики) через наполнение его составляющих экологических содержанием, соединению традиционных и инновационных методов и способов в аудиторных и внеаудиторных формах;

– научно-методического обеспечения процесса формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы.

В процессе эксперимента выявлены компоненты экологических ценностей будущих учителей начальной школы, которые стали объектами целенаправленного формирования на подготовительном, содержательно-практическом и результативном этапах.

На подготовительном этапе реализации методической системы предусмотрено формирование эмоционально-мотивационного компонента экологических ценностей будущих специалистов; на содержательно-практическом – когнитивного, деятельностного и рефлексивно-творческого компонентов экологических ценностей студентов; на результативном – оценивание влияния всех компонентов на сформированность экологических ценностей будущих учителей начальной школы.

Следует отметить, что существенно повысить эффективность подготовки будущих учителей начальной школы к эколого-педагогической деятельности возможно за счет внедрения структурно-функциональной модели формирования экологических ценностей студентов и научно-методической системы ее поэтапного обеспечения на основе применения аксиологического, системного, личностно-деятельностного, профессионально-гуманного, компетентностного подходов к данному процессу.



Успеху способствует также подготовка преподавателей педагогических вузов к формированию у будущих учителей начальной школы экологических ценностей; создание в вузе разветвленной системы аудиторной и внеаудиторной работы с целью активизации целенаправленного развития и самовыявления экологических ценностей будущих учителей начальной школы; стимулирование профессиональной рефлексии и готовности студентов к формированию у младших школьников экологических ценностей; усовершенствование учебно-методического ресурса по формированию указанных ценностей.

Наиболее эффективными в вузовском образовательном процессе оказываются такие аудиторные формы работы: лекции, практические, семинарские и лабораторные занятия, эколого-психологические тренинговые упражнения, эколого-педагогические и эколого ориентированные социальные проекты, создание учебно-методического портфолио; внеаудиторные: неспецифические (исследовательские самостоятельные задания, педагогическая практика, научно-исследовательская работа), специфические (полевая практика, экологические экспедиции, экологические тропы, природоохранная работа и др.); эколого-просветительская работа (экологические праздники, экологические флешмобы, участие в кампаниях экологической лиги, Всемирного фонда природы и др.).

Оценивание эффективности структурно-функциональной модели формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы происходило в процессе проведения мониторинга в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах: входной (в начале) и два диагностических среза (констатирующий и заключительный), предполагалось два варианта экспериментального обучения.

Первый вариант экспериментального обучения осуществлялся практически одинаково в контрольных и экспериментальных группах, а именно в ходе изучения учебных тем эколого ориентированной направленности естественнонаучных, психолого-педагогических и методико-естественных дисциплин. В экспериментальных группах в содержание практикумов были включены методические задачи,



направленные на формирование эколого ориентированных умений студентов, с заданиями аналитического характера и практического направления с целью изучения экологизации образовательного процесса в начальной школе на современном этапе в условиях внедрения реформ.

Второй вариант предусматривал практическое внедрение структурно-функциональной модели формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы и научно-методической системы ее поэтапного обеспечения.

По результатам констатирующего эксперимента: у 7% будущих учителей начальной школы КГ обнаружен высокий уровень сформированности экологических ценностей и у 8% будущих специалистов ЭГ средний уровень сформированности экологических ценностей – у 14% будущих учителей начальной школы КГ и 16% будущих специалистов ЭГ, удовлетворительное – у 42% студентов КГ и 39% будущих специалистов ЭГ, низкий – у 37% будущих учителей начальной школы КГ и 38% студентов ЭГ.

После внедрения экспериментальной программы были получены следующие результаты: у 13% будущих учителей начальной школы КГ обнаружен высокий уровень сформированности экологических ценностей и у 40% будущих специалистов ЭГ, средний уровень сформированности экологических ценностей – у 22% будущих учителей начальной школы КГ и 39 % будущих специалистов ЭГ, удовлетворительное – у 37% студентов КГ и 16% будущих специалистов ЭГ, низкий – у 28% будущих учителей начальной школы КГ и 7% студентов ЭГ.

Анализ результатов экспериментального обучения дал возможность оценить эффективность функционирования структурно-функциональной модели формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки в экспериментальных и контрольных группах с учетом предлагаемого учебно-методического ресурса, о чем свидетельствует сравнительный анализ первого и второго контрольных срезов (экспериментальные и контрольные группы).



Представленный результат предположительно был ожидаемым, поскольку формирование экологических ценностей студентов экспериментальных групп осуществлялось по соответствующей модели и технологии ее реализации. В этих группах для всех будущих учителей начальной школы экологические ценности приобрели личностно обусловленную значимость, ярко выраженными оказались аналитико-оценочные, прогностические, проективные и практические эколого ориентированные умения; конструктивные умения по отбору учебного материала для младших школьников в соответствии с задачами экологизации образовательного процесса; умение определять оптимальные организационные формы, дидактические методы и средства экологического воспитания младших школьников в будущей эколого-педагогической деятельности; рефлексивно-творческие умения самоопределять, самопознавать, самокорректировать эколого ориентированные знания.

Таким образом, по результатам экспериментального обучения получено статистическое и математическое подтверждение с достаточной долей объективности, что показало положительную динамику формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы. Следовательно, представленные позиции нашли подтверждение.

Необходимость экологизации системы образования на всех уровнях и профессиональной деятельности специалистов в процессе модернизации образовательного пространства РФ предусматривает решение этой проблемы с учетом новых реалий. Обсуждаемая проблема требует значительной исследовательской деятельности, что будет реализовано в перспективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Г. Г. Педагогические основы экологического воспитания учащихся в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. Душанбе, 2023. 35 с.
2. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 480 с.



3. Макаренко А. С. Избранные произведения : в 3 т. К.: Рад. шк., 1984. Т. 3. 576 с.
4. Модернизация образовательного пространства: вопросы современности: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (15-18 июня 2023 г.) / Под ред. В. В. Молодыхенко. Мелитополь, 2023. 219 с.
5. Моисеев Н. Н. Быть или не быть... человечеству? М.: Ульяновский Дом печати, 1999. 288 с.
6. Ниязова А. А. Специфика профессиональной подготовки будущего учителя к непрерывному социально-экологическому образованию // Вестник Международной Академии . 2022. Спецвып. 2. С. 67-70.
7. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; ред. совет : В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов и др. 2-е изд., испр. и допол. М.: Мысль, 2010. Т. 4. 736 с.
8. Ноосферное образование в евроазиатском пространстве: [монография] / Под науч. ред. А. И. Субетто. СПб.: Астерион; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. 688 с.
9. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Мн.: Современное слово, 2005. 720 с.
10. Развитие системы образования – обеспечение будущего: в 3 кн. [монография] / Авт. кол. : А. А. Артемьев, М. Р. Бечвая, И. С. Богомолова, А. Н. Крамаренко]. Одесса: Куприенко С. В., 2013. Кн. 1. 169 с.
11. Рейнгольд Г. Умная толпа. Новая социальная революция. М.: Фаир-пресс, 2006. 416 с.
12. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2: М–Я. 625 с.
13. Фатеева Л. И. Формирование экологической направленности педагогического мировоззрения будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2006. 197 с.
14. Философский энциклопедический словарь / Сост. Е. С. Губский. М.: ИНФРА-М., 2000. 576 с.
15. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: (до Великой Окт. соц. революции) : [для пед. ин-тов] / Сост. и авт. введ. очерков С. Ф. Егоров. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1986. 432 с.
16. Экологическая педагогика: организация экологического воспитания и образования, формирование экологической культуры : сб. науч. ст. / Учреждение образования “Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы” ; [редкол. : О. М. Дорошко (глав. ред.) и др.]. Гродно: ГрГУ, 2011. 207 с.
17. Экологический энциклопедический словарь / А. С. Монин и др. (ред.); Неправительственный экологический фонд им. В. И. Вернадского. М.: Ноосфера, 1999. 931 с.
18. Kramarenko A. The educational component “Teaching methodology of social and health-care educational sector” under quarantine restrictions / A. Kramarenko, H. Aliksieieva, K. Stepanuk, U. Kempieńska // Amazonia Investiga. 2022. № 11 (49). P. 259-266. URL: <https://amazoniainvestiga.info/check/49/28-259-266.pdf> (дата обращения: 17.03.2024).
19. Kuznetsov A. Distance education in physical education during COVID-19 quarantine / A. Kuznetsov, V. Dorosenko, S. Chernovsky, A. Kramarenko, S. Malona,



P. Rybalko // SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte. 2022. № 11. P. 29. URL: <https://doi.org/10.6018/sportk.522881> (дата обращения: 17.03.2024).

REFERENCES

1. Amirova G. G. Pedagogicheskie osnovy jekologicheskogo vospitaniya uchashhihsja v obrazovatel'nom processe: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.1. Dushanbe, 2023. 35 p.
2. Derjabo S. D. Jekologicheskaja pedagogika i psihologija / S. D. Derjabo, V. A. Jasvin. Rostov n/D.: Feniks, 1996. 480 p.
3. Makarenko A. S. Izbrannye proizvedenija : v 3 t. K.: Rad. shk., 1984. V. 3. 576 p.
4. Modernizacija obrazovatel'nogo prostranstva: voprosy sovremennosti: materialy Vserossijskoj nauch.-prakt. konf. (15-18 ijunja 2023 g.) / Pod red. V. V. Molodychenko. Melitopol', 2023. 219 p.
5. Moiseev N. N. Byt' ili ne byt'... chelovechestvu? M.: Ul'janovskij Dom pečati, 1999. 288 p.
6. Nijazova A. A. Specifika professional'noj podgotovki budushhego uchitelja k nepryryvnomu social'no-jekologicheskomu obrazovaniju // Vestnik Mezhdunarodnoj Akademii . 2022. Specvyp. 2. P. 67-70.
7. Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t. / In-t filosofii RAN ; Nac. obshhestv.-nauch. fond ; red. sovet : V. S. Stepin, A. A. Gusejnov, G. Ju. Semigin, A. P. Ogurcov i dr. 2-e izd., ispr. i dopol. M.: Mysl', 2010. V. 4. 736 p.
8. Noosfernoe obrazovanie v evroazijskom prostranstve: [monografija] / Pod nauch. red. A. I. Subetto. SPb.: Asterion; Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova, 2009. 688 p.
9. Pedagogika. Bol'shaja sovremennaja jenciklopedija / Sost. E. S. Rapacevich. Mn.: Sovremennoe slovo, 2005. 720 p.
10. Razvitie sistemy obrazovanija – obespechenie budushhego: v 3 kn. [monografija] / Avt. kol.: A. A. Artem'ev, M. R. Bechvaja, I. S. Bogomolova, A. N. Kramarenko]. Odessa: Kuprienko S. V., 2013. B. 1. 169 p.
11. Rejngol'd G. Umnaja tolpa. Novaja social'naja revoljucija. M.: Fair-press, 2006. 416 p.
12. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 t. / Gl. red. V. V. Davydov. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1999. T. 2: M–Ja. 625 p.
13. Fateeva L. I. Formirovanie jekologicheskogo napravlenosti pedagogicheskogo mirovozzrenija budushhih uchitelej v processe professional'noj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Tula, 2006. 197 p.
14. Filosofskij jenciklopedičeskij slovar' / Sost. E. S. Gubskij. M.: INFRA-M., 2000. 576 p.
15. Hrestomatija po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii: (do Velikoj Okt. soc. revoljucii) : [dlja ped. in-tov] / Sost. i avt. vvod. očerkov S. F. Egorov. 2-e izd., pererab. M.: Prosveshhenie, 1986. 432 p.
16. Jekologicheskaja pedagogika: organizacija jekologicheskogo vospitaniya i obrazovanija, formirovanie jekologicheskogo kul'tury : sb. nauch. st. / Uchrezhdenie obrazovanija "Grodnenskij gos. un-t im. Ja. Kupaly" ; [redkol. : O. M. Doroshko (glav. red.) i dr.]. Grodno: GrGU, 2011. 207 p.



17. Jekologičeskij jenciklopedičeskij slovar' / A. S. Monin i dr. (red.); Nepravitel'stvennyj jekologičeskij fond im. V. I. Vernadskogo. M.: Noosfera, 1999. 931 p.
18. Kramarenko A. The educational component "Teaching methodology of social and health-care educational sector" under quarantine restrictions / A. Kramarenko, H. Aliksieieva, K. Stepanuk, U. Kempieńska // Amazonia Investiga. 2022. # 11 (49). P. 259-266. URL: <https://amazoniainvestiga.info/check/49/28-259-266.pdf> (accessed: 17.03.2024).
19. Kuznetsov A. Distance education in physical education during COVID-19 quarantine / A. Kuznetsov, V. Dorosenko, S. Chernovsky, A. Kramarenko, S. Malona, P. Rybalko // SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Dehporte. 2022. # 11. P. 29. URL: <https://doi.org/10.6018/sportk.522881> (accessed: 17.03.2024).



ПЕСТУШКО

НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

преподаватель кафедры педагогики и психологии, кафедры дополнительного профессионального образования, помощник проректора по региональному развитию здравоохранения, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет»

e-mail: nap-khv@yandex.ru

ТКАЧ

ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

доцент высшей школы психологии, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

e-mail: elenat3004@mail.ru

NATALYA ANATOLEVNA

PESTUSHKO

Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Department of Additional Professional Education, Assistant Vice-Rector for Regional Health Development, Far Eastern National Medical University

e-mail: nap-khv@yandex.ru

ELENA NIKOLAEVNA

ТКАЧ

Associate Professor of the Higher School of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor,

Pacific National University

e-mail: elenat3004@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ АССЕРТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Статья посвящена описанию и анализу содержательных и организационных аспектов психолого-педагогической работы по развитию ассертивности студентов медицинского вуза. По представлениям авторов статьи, ассертивность является одним из показателей профессиональной пригодности и профессиональной компетентности специалистов сферы медицины. Это обусловлено тем, что работа в сфере медицины связана с психологическими перегрузками, эмоциональным напряжением и большим количеством стрессовых ситуаций. Ассертивное поведение позволяет медицинскому персоналу эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в сфере лечения и реабилитации пациентов. Ассертивное поведение дает возможность медицинским работникам уменьшить число «побочных» стрессогенных факторов, являющихся неотъемлемой частью профессии врача. Представленная работа преследует целью, развивая и дополняя работы российских и зарубежных исследователей, показать, насколько действенными могут быть психологические методы и технологии в процессе активизации развития ассертивности у студентов медицинских вузов. В статье описаны



содержательные характеристики и особенности психолого-педагогической работы по развитию ассертивности студентов медицинского вуза с использованием метода «Шесть шляп мышления», SWOT-анализа и кейс-технологии. Приведены примеры применения этих средств в образовательном процессе в работе со студентами медицинского вуза.

Ключевые слова: ассертивность, совладающее поведение, психолого-педагогическая работа, студенты, медицинский вуз.

CONTENT AND ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ASSERTIVITY MEDICAL UNIVERSITY

The article is devoted to the description and analysis of the content and organizational aspects of psychological and pedagogical work on the development of assertiveness of medical university students. According to the authors of the article, assertiveness is one of the indicators of professional suitability and professional competence of specialists in the field of medicine. This is due to the fact that work in the medical field is associated with psychological overload, emotional stress and a large number of stressful situations. Assertive behavior allows medical personnel to effectively perform their professional duties in the treatment and rehabilitation of patients. Assertive behavior allows medical workers to reduce the number of "side" stress factors that are an integral part of the medical profession. The presented work aims, by developing and complementing the work of Russian and foreign researchers, to show how effective psychological methods and technologies can be in the process of enhancing the development of assertiveness among medical students. The article describes the content characteristics and features of psychological and pedagogical work on developing the assertiveness of medical university students using the "Six Thinking Hats" method, SWOT analysis and case technology. Examples of the use of these tools in the educational process when working with medical university students are given.

Keywords: assertiveness, coping behavior, psychological and pedagogical work, students, medical school.

Введение

Одной из важных личностных характеристик, оказывающих влияние на результативные проявления человека в деятельности, является ассертивность. К исследованию феномена ассертивности обращались разные отечественные и зарубежные авторы [1-26]. Под ассертивностью понимается напористость, уверенность человека в себе и своих действиях, умение регулировать собственное поведение и нести ответственность за это поведение вне зависимости от внешнего воздействия и оценок других людей.



2024 г

Ассертивность интерпретируется и как системообразующее свойство субъекта адаптации [6], и как основа повышения эффективности и улучшения качества жизни [8], и как мотивационный компонент жизнестойкости субъекта [11], и как копинг-стратегия и личностная характеристика [14], и как антибуллинговая компетенция [19]. В настоящее время активно изучаются психологические детерминанты ассертивности личности [10]. Внимание уделяется научному поиску возможностей активизации развития ассертивности [1; 2; 5; 13].

Важными проявлениями ассертивности являются настойчивость и адекватность. Сказанное означает, что человеку для достижения поставленной цели необходимо не только проявлять упорство, но и действовать гибко, стараться выстраивать собственное поведение в соответствии с ситуацией. Совладающее поведение предполагает не просто достижение поставленной цели и решения определенных задач любыми возможными способами и средствами, а умение выстраивать взаимодействие с окружающими на принципах конструктивного диалога и учета мнения противоположной стороны.

Основная часть

Наличие навыков ассертивного поведения, по нашему представлению, имеет совершенно особое значение в сфере медицины. Как для среднего медицинского персонала, так и для врачей ассертивность является одним из показателей профессиональной пригодности и профессиональной компетентности. Работа в сфере медицины связана с психологическими перегрузками, эмоциональным напряжением и большим количеством стрессовых ситуаций. Ассертивное поведение позволяет медицинскому персоналу эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в сфере лечения и реабилитации пациентов. Кроме того, ассертивное поведение дает возможность медицинским работникам уменьшить число «побочных» стрессогенных факторов, являющихся неотъемлемой частью профессии врача. К их числу следует отнести предвзятое отношение и агрессивное, грубое поведение некоторых пациентов или их



родственников, а также возможные конфликты с коллегами на профессиональной почве.

Ассертивность не является врожденной характеристикой человека, которую каждый желающий может задействовать в случае необходимости. Это необходимо понимать в процессе организации профессиональной подготовки будущих специалистов в области профессий «помогающего профиля».

Очевидно, что развитию ассертивности и навыков совладающего поведения у будущих медицинских работников следует уделять особое внимание во взаимодействии со студентами с момента их поступления в медицинский университет. В противном случае может возникнуть серьезный риск профессионального неуспеха: в начале профессиональной карьеры человек может не состояться как специалист, столкнувшись с трудностями в выстраивании коммуникации с пациентами и даже своими коллегами.

На первый взгляд, отечественными и зарубежными психологами на сегодняшний день разработано значительное количество специальных методик и технологий, позволяющих развивать ассертивность в контексте совладающего поведения. Указанные аспекты, а также общетеоретические вопросы рассматривались в работах Т. Л. Крюковой, А. А. Бехтер, С. А. Степанова, А. А. Леонтьева, В. А. Шамиева. Э. Солтера, Дж. Вольпе, Э. Лазаруса, Р. Тэнска, П. Роббинса и др. Вместе с тем, большинство из имеющихся и применяемых на практике методик и технологий носят несколько «общий» (условно универсальный) характер, они ориентированы на довольно широкую аудиторию. При этом не учитываются особенности развития навыков совладающего поведения у будущих медицинских работников с учетом специфики их профессии и индивидуально-психологических характеристик.

Представленная работа преследует цель, развивая и дополняя работы российских и зарубежных исследователей, показать, насколько действенными могут быть психологические методы и технологии в процессе активизации развития ассертивности у студентов медицинских вузов.



Метод «Шесть шляп мышления»

Следует обратить внимание на то, что, по нашему представлению, одним из эффективных средств развития ассертивности обучающихся представляется метод «Шесть шляп мышления» (или «Шесть мыслящих шляп»), автором которого является британский психолог и писатель Эдвард де Боно, разработавший оригинальную концепцию латерального мышления. Данный метод направлен на повышение эффективности мыслительной работы за счет разделения мышления и рассматриваемых проблем. Суть метода заключается в том, что участник коллективного обсуждения определенной темы надевает на себя шляпу (или делает это мысленно) одного из цветов (синий, белый, красный, черный, желтый, зеленый). Цвет каждой из шляп соответствует определенному «режиму» мышления.

Синяя шляпа «отвечает» за организацию самого процесса мышления и коллективное обсуждение рассматриваемой проблемы. Участник групповой работы в синей шляпе – своего рода «модератор», который ставит цели и задачи обсуждения, задает общую стратегию дискуссии, а также определяет общее состояние проблемы. Белый цвет оперирует с цифрами и фактами, определяет, насколько целостной или наоборот недостаточной является исходная информация. Красная шляпа – эмоциональная составляющая. Человеку в красной шляпе предоставляется возможность высказать собственные эмоции и интуитивные переживания по обсуждаемому вопросу. Черная шляпа отвечает за обсуждение возможных рисков и проблем, которые могут возникнуть при решении проблемы. Желтый цвет представляет собой «антитезу» черному цвету. Участник дискуссии в желтой шляпе старается рассмотреть положительные стороны решения рассматриваемого вопроса. Шляпа зеленого цвета «отвечает» за творческий потенциал решения, причем эти решения могут быть как общепринятыми, так и необычными и даже провокационными.

Рассмотрим возможные примеры использования данного метода для развития ассертивности у студентов медицинского вуза. Ниже по тексту представлены примеры высказываний участников



дискуссий (групповой работы), посвященных обсуждению вопросов и проблем медицинского содержания.

Синяя шляпа (управление процессом)

- Уважаемые участники обсуждения. Если нет возражений, давайте будем придерживаться ранее принятого варианта дискуссии.

- Думаю, пока следует остановиться и не переходить к обсуждению. Мы это сделаем позже, когда окончательно проанализируем все имеющиеся факты.

- Я не уверен, что поставленные цели и предложенные методы позволят решить проблему.

Белая шляпа (цифры, факты, общая информация)

- Данные о состоянии пациента несколько устаревшие.
- Результаты МРТ буду явно не лишними для постановки окончательного диагноза.

- В последнее время значительно выросло число пациентов с аналогичными симптомами.

Красная шляпа (эмоции и интуитивные догадки)

- Я не доволен тем, что окончательное решение по курсу лечения принимают исключительно старшие коллеги.

- Я бы предпочел назначить такой курс лечения, но не до конца уверен в его эффективности. Боюсь совершить врачебную ошибку.

- Я очень разочарован тем, что из-за потери времени ситуация с пациентом зашла слишком далеко.

Черная шляпа (проблемы и риски)

- Что мы будем делать в том случае, если хирургическое вмешательство окажется бесполезным?

- Очень высок риск того, что пациент не выйдет из комы.

- К тому времени, как будет принято окончательное решение по курсу лечения, состояние пациента станет критическим.

Желтая шляпа (оптимистический настрой)

- Использование данного препарата оказывает значительно меньшее воздействие на почки.



- Это позволит нам обойтись без открытой операции на сердце.
- Мы могли бы использовать менее дорогостоящие, но очень эффективные медицинские препараты.

Зеленая шляпа (креативность и новые решения)

- Использование новых методов лечения позволит обойтись без операционного вмешательства.
- Что бы могли предложить для определения курса лечения коллеги из смежных медицинских специальностей?
- Довольно эффективным будет использование психологической поддержки для лечения послеоперационной депрессии у пациента.

Рассмотренная выше метод является действенным средством для формирования у студентов медицинских вузов уверенности в себе, умения принимать ответственные решения, от которых могут зависеть здоровье и жизнь человека. Очевидно, что выбор вопросов для обсуждения в рассматриваемом формате во многом зависит от медицинской специализации. Вместе с тем метод Эдварда де Боно, призванный упорядочить процесс мышления и принятия решений, представляется достаточно эффективным инструментом, позволяющим неуверенному в себе человеку преодолевать хаотичность собственной мыследеятельности и ответственно подойти к принятию решения.

SWOT-анализ

Интересной технологией развития асертивности является так называемый SWOT-анализ, представляющий собой эффективный инструмент оценки ситуации и выработки стратегии собственных действий на длительную перспективу. Термин «SWOT» ввел в научный оборот в 1963 году американский ученый Кеннет Эндрюс. Аббревиатура включает в себя понятия следующие понятия Strengths (S) (сильные стороны), Weaknesses (W) (слабые стороны), Opportunities (O) (возможности), Threats (T) (угрозы). Анализ строится на основе учета внутренних (S и W) и внешних (O и T) сторон анализа ситуации. Внутренние объекты представляют собой совокупность



факторов, на которые объект может оказывать влияние. Внешние факторы не могут контролироваться.

Изначально рассматриваемая стратегия разрабатывалась для сферы бизнеса с целью разработки и продуктивной реализации бизнес-проектов. В медицине SWOT-анализ позволяет эффективно оценить возможные последствия реализации планируемых проектов, определить положительные и отрицательные последствия нововведений, а также обозначить период времени, в течение которого принятые решения должны быть реализованы. В идеале использование SWOT-анализа позволяет человеку усилить сильные стороны и минимизировать слабые стороны и угрозы.

SWOT-анализ может быть использован в качестве своеобразного тренинга по развитию асертивности у студентов медицинского вуза. Рассматриваемая технология представляется достаточно эффективным инструментом для создания студентом психологического портрета собственной личности, изучения своего социального Я, а также планирования действий в определенной ситуации. Представленная технология может быть использована в профессиональной деятельности врача в стрессовой ситуации, когда необходимо принять оперативное решение, а также проанализировать внешние и внутренние факторы, которые могут быть как благоприятны, так и неблагоприятны для достижения поставленной цели.

Важно подчеркнуть, что эффективность рассматриваемой технологии во многом зависит от искренности отвечающего. В данном случае человек не должен сознательно подчеркивать собственные сильные стороны. При этом не следует возводить в степень абсурда собственные недостатки и недочеты. Необходимо также понимать субъективную сущность оценки собственных действий, учитывая то, что в глазах одних людей человек может восприниматься как напористый и решительный, а в глаз других как «образец» принятия решения на основе долгого обдумывания.

Для проведения собственного SWOT-анализа студент должен сделать следующее. На листе формата А4 необходимо нарисовать квадрат. Далее квадрат делится на четыре части горизонтальной и



вертикальной линиями. В верхней части каждого из квадратов делаются следующие записи: мои сильные стороны (S–Strengths), мои слабые стороны (W –Weaknesses), мои возможности (O–Opportunities), мои угрозы (T–Threats). К числу сильных сторон относятся личностные характеристики, которые заметны окружающим при социальном взаимодействии. Человек не только осознает свои сильные стороны, но и старается продемонстрировать их окружающим. Слабые стороны, напротив, часто не так заметны. Мы стараемся интуитивно скрывать свои слабые стороны не только от окружающих, но и, в первую очередь, от самих себя. Вместе с тем это делает человека уязвимым, так как слабые стороны, как правило, заметны со стороны и ими могут воспользоваться. Объективный и честный анализ собственных сильных и слабых сторон позволяет перейти к рассмотрению своих возможностей в плане саморазвития и самосовершенствования. Здесь можно выделить две главные стратегии – усиление сильных и компенсация слабых сторон. При оценке угроз необходимо принимать во внимание не только внешние угрозы, но и угрозы внутренние – личностного свойства, которые могут представлять потенциальную опасность для саморазвития и самореализации в профессиональной сфере.

Работа по проведению SWOT-анализа может вестись как индивидуально, так и в группе под руководством преподавателя. Студент может в процессе работы выбрать соответствующие его психологическому Я личностные характеристики:

1. Сильные стороны (S) – пунктуальность, дисциплинированность, высокая профессиональная подготовка, рациональность в принятии решения, эмпатия и др.

2. Слабые стороны (W) – нехватка профессиональных компетенций, неуверенность при принятии решения, неумение убедительно доказывать собственную правоту, отсутствие профессионального опыта, гиперрефлексия и др.

3. Возможности (O) – развитие профессиональных компетенций, карьерный рост, реализация своих сильных сторон, преодоление неуверенности в себе, самореализация в научной сфере и др.



4. Угрозы (Т) – врачебная ошибка, эмоциональное выгорание, потеря мотивации к работе в медицинской сфере, дискредитация как специалиста, отсутствие коммуникации с коллегами и др.

Указанные выше характеристики носят условный характер и могут меняться, в зависимости от целей анализа. Использование рассматриваемой технологии позволяет студенту-медику проанализировать свои личностные сильные и слабые стороны, а также взглянуть «со стороны» на себя как будущего врача, определить, какие из психологических качеств помогут ему в дальнейшей работе, а какие качества будут наоборот мешать. Выявленные сильные и слабые стороны относятся к «внутренним» факторам, которые человек способен самостоятельно изменить. Факторы «внешней» среды (возможности и угрозы) не могут полностью контролироваться человеком. Например, нехватка профессиональных компетенций может быть восполнена за счет профессиональной переподготовки, либо самостоятельного изучения учебного материала. Однако едва ли медицинский работник сможет повернуть вспять ситуацию в случае дискредитации его как специалиста вследствие доказанной врачебной ошибки.

Кейс-технологии

Еще одним средством формирования асертивности у студентов медицинских вузов являются кейс-технологии. За рубежом указанные технологии, направленные на развитие у студентов-медиков навыков самостоятельной работы и умений принимать правильные профессиональные решения, стали использоваться довольно давно. В последние годы в России кейс-технологии используются тоже достаточно активно. Данная образовательная технология, предполагающая решение ситуативных задач, взятых из реальной врачебной практики, успела доказать свою эффективность. Практические занятия, где используются кейс-технологии, строятся на принципах творческого подхода к получению знаний, развитию самоконтроля и самореализации в сфере медицины.

Можно выделить базовые идеи, составляющие основу кейс-технологии. Данная технология носит практико-ориентированный



характер и больше рассчитана не на изучение теории, а на рассмотрении того, как получаемые студентом знания могут быть применены на практике. Кейс-технология не предполагает готового решения. Такое решение должно быть выработано совместно студентом и преподавателем. Преподавателю отводится роль своего рода «модератора дискуссии», который ставит перед студентами практическую задачу, следит за ходом ее обсуждения, в случае необходимости дает советы и рекомендации.

Групповая работа с применением кейс-технологии состоит из трех этапов.

1. Первый этап (организационный) подразумевает подготовку у студентов мотивации к работе в группе. Преподаватель раздает каждому студенту задание (описание случая из медицинской практики), которое будет необходимо проанализировать всем вместе. При этом уделяется должное внимание актуализации знаний студентов по рассматриваемой проблеме.

2. На втором этапе происходит организация совместной работы студентов-медиков. Обучающиеся делятся на несколько групп для обсуждения коллективного решения по обсуждаемому вопросу. Такое решение вырабатывается после рассмотрения индивидуальных ответов. Группа обосновывает свое решение на основе привлечения теоретического материала и с позиций разных категорий медицинских работников – медсестра, врач, психолог.

3. Третий (заключительный) этап представляет собой подведение итогов дискуссии, обсуждение полученных результатов и эффективности занятия.

Рассмотрим несколько примеров использования кейс-технологии на занятиях со студентами медицинского вуза.

Кейс 1. Молодая женщина (22 года) состоит на учете в женской консультации по поводу беременности (третий триместр). Первая половина беременности протекала благополучно. Недавние анализы были хорошие, однако последние анализы мочи выявляют лейкоцетирию. На этом фоне женщина очень встревожена признаками возможной болезни, находится в состоянии депрессии и очень переживает за благополучный исход беременности. Узнав о



необходимости пройти УЗИ почек, начинает плакать, так как считает, что это может повредить будущему ребенку.

Студентам предлагается проанализировать ситуацию и предложить свое решение профессиональной задачи. В частности, найти способ, как помочь гармонизировать психоэмоциональное состояние женщины и тем самым обеспечить нормальное протекание беременности. Кроме того, на основе привлечения знаний из сферы общемедицинской подготовки обосновать, насколько общий анализ мочи по Нечипоренко может выявить признаки лейкоцитурии.

Кейс 2. Врачебная ошибка, которая стоила человеку жизни. Случай произошел в США в 1980 г. Выходец с Кубы Вилли Рамирес (18 лет) почувствовал недомогание, возникли головная боль и резкое головокружение. Ситуация в дальнейшем усугубилась потерей зрения и умением адекватно отвечать на вопросы. В итоге молодой человек потерял сознание и оставался в таком состоянии в течение двух дней. Его мать решила, что сын получил пищевое отравление, поскольку за несколько часов до описываемых событий он обедал в новом кафе. Она попыталась это объяснить врачу скорой помощи, используя испанское слово «intoxicado» – «отравление». Однако врач посчитал, что речь идет немного о другом – передозировке алкоголем или наркотиками, поскольку в английском языке есть слово «intoxicated», означающее не «отравился», а «обдолбался».

В действительности у человека случился геморрагический инсульт – довольно редкий, но не исключительный случай для такого молодого возраста. Поскольку врач поставил диагноз «передозировка», молодого человека «лечили» именно от нее. В итоге инсульт перерос в полный паралич тела, последовал летальный исход.

Студентам предлагается проанализировать данный случай и дать ему собственную оценку. Несмотря на тот факт, что рассматриваемый случай произошел в США, подобного рода ситуации возможны и в нашей стране. Прежде всего, речь идет не просто о неправильно поставленном диагнозе, а о случае, когда врач посчитал, что вынесенный им вердикт является единственно



верным. Студенты должны ответить на следующие вопросы: как правильно поставить диагноз? Нужна ли дополнительная диагностика? Если я не уверен в знании языка (мигранты, иностранцы и т.д.), следует ли обратиться к услугам профессионального переводчика?

Заключение

Рассмотренные выше методы и технологии могут быть использованы в процессе активизации развития у будущих врачей ассертивности и способности к совладающему поведению.

Вместе с тем, говоря о развитии ассертивности у студентов медицинского вуза, следует принимать во внимание то обстоятельство, что основу ассертивного поведения составляют готовность к открытому межличностному взаимодействию и стремление достигать консенсуса в конфликтных ситуациях на основе учета мнения противоположной стороны.

Для врача очень важно суметь точно определить грань между компромиссом и явно чрезмерными уступками. Совладающее поведение специалиста должно опираться на четкое осознание профессиональных целей и задач и умение четко и обоснованно донести их до пациента и коллег. Там, где обычный человек не станет посягать на права других людей, врачу, возможно, придется действовать более жестко, чтобы добиться желаемого результата. История медицины знает немало примеров, когда принятое одним врачом решение шло вразрез с мнением большинства, но, тем не менее, оказывалось в итоге верным.

Другое дело, что в отстаивании своей правоты медицинский работник не должен переходить допустимые нормы. В частности, ни в коем случае не следует манипулировать другими людьми, проявлять по отношению к ним агрессию и жестокость. Таким образом, ассертивность медицинского работника предполагает наличие высокого уровня коммуникативного убеждения, но при этом важно, чтобы специалист не нарушал принятых норм взаимодействия.

Одним из наиболее важных качеств медицинского работника является умение принимать правильное решение в отношении



пациента и брать на себя всю полноту ответственности за данное решение. В данном случае ответственность следует рассматривать как базовое профессионально важное качество, обеспечивающее высокий уровень профессионального мастерства. Едва ли допустимо говорить о профессионализме медицинского работника без умения спокойно и быстро принимать верное решение с учетом сложившихся обстоятельств, адекватной оценки собственных способностей и уверенности в успехе. Принятие ответственности является важной составляющей асертивного поведения, наряду с сопутствующими профессиональными качествами – эмпатией и умением даже в критической ситуации держать под контролем собственные эмоции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек А. Тренинг асертивности и ролевые игры / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери // Поведенческие техники. Кн. 3. Когнитивная терапия депрессии, 1979. 195 с.
2. Бишоп С. Тренинг асертивности. СПб.: Питер, 2001. 208 с.
3. Герасименко В. А. Уверенность как необходимое качество будущего врача / В. А. Герасименко, А. Ю. Бендрикова // Scientist. 2022. № 20 (2). С. 123-129.
4. Гончаров С. З. Уверенность в себе как важное качество личности / С. З. Гончаров Е. В. Казанцева, А. Ю. Бендрикова // Образование и наука. 2004. № 5. С. 69-73.
5. Григорьевская И. В. Современные программы развития асертивности специалиста в различных образовательных системах // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3 (15). С. 92-97.
6. Воробьева К. И. Асертивность как системообразующее свойство субъекта адаптации // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 54. С. 118-124.
7. Зеленина Н. М. Асертивность: проблема определения понятия // Universum: психология и образование. 2022. № 6 (96). С. 39-41.
8. Зеленина Н. М. Исторический анализ возникновения понятия «асертивность» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. серия: Гуманитарные науки. 2022. № 11-2. С. 63-65.
9. Карзюк О. С. Асертивность личности как основа повышения эффективности и улучшения качества жизни // Управление в социальных и экономических системах. 2022. № 31. С. 110-111.
10. Лебедева И. В. Психологические детерминанты асертивности личности: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2015. 205 с.
11. Покальчук Е. В., Воробьева К. И. Асертивность как мотивационный компонент жизнестойкости субъекта / Е. В. Покальчук, К. И. Воробьева / Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 5-1 (68). С. 150-157.
12. Почебут Л. Г. Асертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии / Л. Г. Почебут, Д. С. Безносков // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. №. 3. С. 8-19.
13. Солтер Э. Тренинг асертивности. СПб.: Речь, 2003. 169 с.



14. Трошихина Е. Г. Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте / Е. Г. Трошихина Г. В. Навдущевич // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 221–227.
15. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 220 с.
16. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск. 2009. 274 с.
17. Шейнов В. П. Ассертивное поведение: оценки и свойства // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 4. С. 55–67.
18. Шильцова Ю. В. Теоретические и методологические проблемы исследования асертивности старших дошкольников // Российский научный журнал. 2008. № 5 (6). С. 208-214.
19. Янова Н. Г. Антибуллинговые компетенции подростка: асертивность vs жизнестойкость / Н. Г. Янова, М. А. Першина // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2022. № 1. С. 91-107.
20. Darjan I., Negru M., Ilie D. Self-esteem – the Decisive Difference between Bullying and Assertiveness in Adolescence? // Journal of Educational Sciences. 2021. No. 1 (41). P. 19-34.
21. Ikiz F.E. Self-perceptions about properties affecting assertiveness of trainee counselors // Social Behavior and Personality. 2011. No. 39 (2). P. 199-206.
22. Kumar L., Rathi K. Assertiveness and self-esteem among adolescents – a correlational study // The International Journal of Indian Psychology. 2020. Vol. 8 (4). P. 1424–1430.
23. Parray W.M.; Ahirwar, G.; & Kumar S. A study on Assertiveness among rural Adolescents // International Journal of Research and Analytical Reviews. 2018. No 5 (4). 702-704.
24. Rani S. Assertive behaviour and self esteem among adolescent girls. Indian Journal Psychiatric Nursing. 2017. Vol. 13. P. 19-23.
25. Trudeau L., Lillehoj C., Spoth R. & Redmond C. The Role of Assertiveness and Decision Making in Early Adolescent Substance Initiation: Mediating Processes // Journal of Research on Adolescence. 2017. No. 13 (3). P. 301–328 .
26. Vagos P. & Pereira A. A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. Psychological Assessment. 2010. No. 22 (3). P. 657-665.

REFERENCES

1. Bek A. Trening assertivnosti i rolevye igry / A. Bek, A. Rash, B. Sho, G. Jemeri // Povedencheskie tehniki. Kn. 3. Kognitivnaja terapija depressii, 1979. 195 s.
2. Bishop S. Trening assertivnosti. SPb.: Piter, 2001. 208 p.
3. Gerasimenko V. A. Uverenost' kak neobhodimoe kachestvo budushhego vracha / V. A. Gerasimenko, A. Ju. Bendrikova // Scientist. 2022. # 20 (2). P. 123-129.
4. Goncharov S. Z. Uverenost' v sebe kak vazhnoe kachestvo lichnosti / S. Z. Goncharov E. V. Kazanceva, A. Ju. Bendrikova // Obrazovanie i nauka. 2004. # 5. P. 69-73.
5. Grigor'evskaja I. V. Sovremennye programmy razvitija assertivnosti specialista v razlichnyh obrazovatel'nyh sistemah // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2014. # 3 (15). P. 92-97.
6. Vorob'eva K. I. Assertivnost' kak sistemoobrazujushhee svojstvo sub#ekta adaptacii // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. # 54. P. 118-124.
7. Zelenina N. M. Assertivnost': problema opredelenija ponjatija // Universum: psihologija i obrazovanie. 2022. # 6 (96). P. 39-41.



8. Zelenina N. M. Istoricheskij analiz vznikovenija ponjatija «assertivnost'» // *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. serija: Gumanitarnye nauki. 2022. # 11-2. P. 63-65.
9. Karzjuk O. S. Assertivnost' lichnosti kak osnova povyshenija jeffektivnosti i uluchshenija kachestva zhizni // *Upravlenie v social'nyh i jekonomicheskikh sistemah*. 2022. # 31. P. 110-111.
10. Lebedeva I. V. Psihologicheskie determinanty assertivnosti lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk. Moskva, 2015. 205 p.
11. Pokal'chuk E. V., Vorob'eva K. I. Assertivnost' kak motivacionnyj komponent zhiznestojkosti sub#ekta / E. V. Pokal'chuk, K. I. Vorob'eva / *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2022. # 5-1 (68). P. 150-157.
12. Pochebut L. G. Assertivnost' i tolerantnost' v mezhkul'turnom vzaimodejstvii / L. G. Pochebut, D. S. Beznosov // *Social'naja psihologija i obshhestvo*. 2017. T. 8. #. 3. P. 8-19.
13. Solter Je. *Trening assertivnosti*. SPb.: Rech', 2003. 169 p.
14. Troshihina E. G. Assertivnost' kak koping-strategija i lichnostnaja harakteristika v podrostkovo-junosheskom vozraste / E. G. Troshihina G. V. Navdushhevich // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27. # 4. P. 221-227.
15. Hohlova E. V. Konstruktivnaja agressivnost' v formirovanii navykov assertivnogo povedenija studentov vuza: dis. ... kand. psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2008. 220 p.
16. Shamieva V. A. Assertivnost' v strukture lichnosti sub#ekta adaptacii: dis. ... kand. psihol. nauk. Habarovsk. 2009. 274 p.
17. Shejnov V. P. Assertivnoe povedenie: ocenki i svojstva // *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2014. T. 11. # 4. P. 55-67.
18. Shil'cova Ju. V. Teoreticheskie i metodologicheskie problemy issledovanija assertivnosti starshih doshkol'nikov // *Rossijskij nauchnyj zhurnal*. 2008. # 5 (6). P. 208-214.
19. Janova N. G. Antibullingovye kompetencii podrostka: assertivnost' vs zhiznestojkost' / N. G. Janova, M. A. Pershina // *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022. # 1. P. 91-107.
20. Darjan I., Negru M., Ilie D. Self-esteem – the Decisive Difference between Bullying and Assertiveness in Adolescence? // *Journal of Educational Sciences*. 2021. No. 1 (41). P. 19-34.
21. Ikiz F.E. Self-perceptions about properties affecting assertiveness of trainee counselors // *Social Behavior and Personality*. 2011. No. 39 (2). P. 199-206.
22. Kumar L., Rathi K. Assertiveness and self-esteem among adolescents – a correlational study // *The International Journal of Indian Psychology*. 2020. Vol. 8 (4). P. 1424-1430.
23. Parray W.M.; Ahirwar, G.; & Kumar S. A study on Assertiveness among rural Adolescents // *International Journal of Research and Analytical Reviews*. 2018. # 5 (4). P. 702-704.
24. Rani S. Assertive behaviour and self esteem among adolescent girls. *Indian Journal Psychiatric Nursing*. 2017. Vol. 13. P. 19-23.
25. Trudeau L., Lillehoj C., Spoth R. & Redmond C. The Role of Assertiveness and Decision Making in Early Adolescent Substance Initiation: Mediating Processes // *Journal of Research on Adolescence*. 2017. No. 13 (3). P. 301-328.
26. Vagos P. & Pereira A. A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. *Psychological Assessment*. 2010. No. 22 (3). P. 657-665.



УКОЛОВА

ЛЮБОВЬ ИВАНОВНА

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

ЛУШИНА

АНАСТАСИЯ АНДРЕЕВНА

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель департамента
музыкального искусства, Института
культуры и искусств,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

LYUBOV IVANOVNA

UKOLOVA

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

e-mail: ukolovali@yandex.ru

ANASTASIA ANDREEVNA

LUSHINA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department
Musical Arts, Institute of Culture and
Arts,
Moscow City University

**МОТИВАЦИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ
МУЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР
В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

В данной статье авторы пытаются раскрыть положительные моменты и методы преодоления трудностей при обучении китайских студентов в российских вузах музыкального направления.

Ключевые слова: интерес к фортепианному искусству, китайские абитуриенты, вокальное искусство, изучение русского языка, обучение игре на фортепиано, участие в музыкальных конкурсах и фестивалях в России.

**MOTIVATION AND EFFECTIVENESS OF
TEACHING MUSIK FOREIGNERS STUDENTS FROM
CHINA IN RUSSIAN UNIVERSITIES**

In this article, the authors try to reveal the positive aspects and methods of overcoming difficulties when teaching Chinese students at Russian music universities.

Keywords: interest in piano art, Chinese applicants, vocal art, studying the Russian language, learning to play the piano, participation in music competitions and festivals in Russia.



Следует отметить, что фортепианная и вокальная педагогика России давно уже вышла за её пределы и с большим успехом используется в музыкальных учебных заведениях многих стран мира, в том числе, в образовательных учреждениях Китайской Народной Республики. Данное обстоятельство не только отражает тенденцию к взаимному сближению национальных культурных парадигм России и Китая, но способствует значительному росту уровня китайской системы профессионального музыкального образования.

Китайские пианисты XX века внесли огромный вклад в развитие и распространение фортепианного искусства. Они не только достигли высокого уровня мастерства, но и стали признанными музыкальными лидерами, завоевавшими международное признание.

Один из самых известных китайских пианистов XX века – Ланг Ланг. Он родился в 1982 году в Китае и начал играть на фортепиано в возрасте трех лет. Ланг Ланг стал первым китайским пианистом, получившим широкое признание на международной сцене. Его виртуозная техника, эмоциональное исполнение и харизма сделали его одним из самых популярных пианистов своего времени. Ланг Ланг активно выступает по всему миру, записывает альбомы и проводит образовательные проекты для молодых музыкантов.

Еще одним выдающимся китайским пианистом XX века является Фу Цзинь. Она родилась в 1982 году и начала заниматься музыкой в раннем детстве. Фу Цзинь получила образование в Китае и продолжила свое обучение за рубежом. Ее игра отличается техническим совершенством, музыкальной глубиной и чувством стиля. Фу Цзинь стала лауреатом множества престижных конкурсов и выступает с ведущими оркестрами по всему миру.

Талантливым китайским пианистом XX века является Юджин Ли. Он родился в 1977 году и начал играть на фортепиано в раннем детстве. Юджин Ли получил образование в Китае, где он стал лауреатом множества конкурсов и получил признание как один из ведущих пианистов своего поколения. Его интерпретации произведений отличаются техническим совершенством, глубоким пониманием музыки и индивидуальным стилем.



Китайские пианисты XX века не только достигли высокого уровня мастерства, но и сделали значительный вклад в развитие фортепианного искусства в Китайской Народной Республике.

В последние годы наблюдается значительный рост интереса китайских студентов к обучению игре на фортепиано и обучению классическому вокалу в России. Это связано с высоким качеством образования и богатым музыкальным наследием России, которые привлекают молодых музыкантов со всего мира.

Одной из главных причин, почему китайские студенты стремятся продолжить обучение на фортепиано и обучение классическому вокалу в России, является репутация русской школы фортепианного и вокального искусства. Русские пианисты, русские вокалисты славятся своим высоким уровнем мастерства, глубоким пониманием музыки и уникальным стилем исполнения. Китайские студенты видят в этом возможность получить качественное образование и развить свои музыкальные навыки под руководством опытных преподавателей.

Еще одной причиной является доступность и разнообразие профессиональных образовательных программ обучения в России. Многие университеты и консерватории предлагают специализированные программы для иностранных студентов, включая обучение на фортепиано. Китайские студенты могут выбрать программу, которая соответствует их интересам и целям и получить качественное образование в музыкальной среде, где они могут развиваться и общаться с музыкантами со всего мира.

Кроме того, Россия предлагает уникальные возможности для практики и концертных выступлений. Студенты имеют возможность выступать на музыкальных фестивалях и конкурсах, участвовать в мастер-классах известных пианистов и вокалистов и получать ценные советы и рекомендации от профессионалов-наставников. Это помогает им развивать свои навыки исполнения, расширять свой репертуар и строить свою карьеру в музыке.

Стремление китайских студентов продолжать обучение игре на фортепиано и совершенствование своих вокальных данных в России также связано с желанием получить международный опыт,



расширить свои горизонты. Обучение в другой стране позволяет студентам познакомиться с новыми культурами, языком и музыкальными традициями. Это помогает им развить свою личность и стать более открытыми и толерантными к различным стилям и жанрам музыки.

В целом, стремление китайских студентов продолжать обучение игре на фортепиано в вокальном направлении в России является результатом сочетания высокого качества образования, богатого музыкального наследия и уникальных возможностей для развития в музыке.

Получение диплома о высшем образовании в России может стать ключевым фактором для достижения успеха и получения хорошей работы в Китае. Важно отметить, что китайские работодатели все больше ценят и признают качество образования, полученного в Российских учебных заведениях, особенно в престижных университетах и колледжах. Китайская молодёжь, как и молодые люди во многих других странах, может иметь различные мотивы для обучения за рубежом, включая обучение в Российских вузах. Некоторые из основных причин включают в себя:

– качество образования: российские вузы известны своим качеством образования, особенно в некоторых областях, таких как математика, физика, искусство, музыка и другие;

– международный опыт: обучение за рубежом предоставляет студентам возможность погрузиться в другую культуру, улучшить свой английский (или другой иностранный язык) и развивать международные навыки;

– престиж: для студентов из КНР обучение за рубежом, включая обучение в России, может быть связано с повышением престижа и улучшением успешной карьеры в Китайской Народной Республике;

– экономические возможности: российские вузы могут предлагать программы с более доступными стоимостями обучения, по сравнению с некоторыми другими странами;

– исследовательские возможности: студенты могут быть привлечены к возможностям участвовать в исследовательских



проектах или работать с выдающимися учеными, педагогами, музыкантами в России.

Эти факторы могут быть ключевыми для китайской молодежи, которая стремится к обучению в Российских вузах.

Изучение эффективности обучения китайских студентов в музыкальных вузах России может потребовать проведения специального исследования или анализа. Такие факторы, как качество образования, культурные различия, языковые барьеры и адаптация к новой среде, могут оказать влияние на успешность обучения китайских студентов. Для получения более точной информации о эффективности обучения китайских студентов в музыкальных вузах России рекомендуется обратиться к академическим исследованиям или статистике, предоставляемой многими музыкальными учебными вузами.

Успешность обучения китайских студентов в российских вузах во многом зависит от скорейшего качественного овладения ими русским языком.

Скорость, с которой китайские студенты овладевают русским языком и адаптируются в России, может сильно варьироваться в зависимости от различных факторов, таких как предыдущий опыт изучения языков, индивидуальные способности, количество времени, усилий и ресурсов, вложенных в изучение языка, а также степень социокультурной адаптации.

Для многих студентов из Китая русский язык может быть сложным из-за различий в грамматике, произношении и алфавите. Однако большинство студентов при успешном усердии овладевают русским языком и находят свое место в российском образовательном и социокультурном пространстве.

Важно помнить, что успешная адаптация требует времени, терпения и усилий, как со стороны студента, так и со стороны образовательных учреждений, социума и музыкальной среды, в которой находятся студенты. Поддержка в изучении языка, понимание культурных различий и возможность практиковать русский язык в повседневной жизни могут значительно помочь студентам из Китая в процессе адаптации в России. Адаптация



китайских студентов в российских вузах может быть увлекательным, но иногда и сложным процессом. Вот несколько ключевых аспектов, которые могут повлиять на успешную адаптацию:

- языковой барьер: один из основных вызовов для китайских студентов - это языковой барьер. Русский язык может быть сложным для изучения, поэтому важно активно заниматься языком, как на занятиях, так и самостоятельно и использовать все доступные ресурсы для его улучшения;
- культурные различия: Китай и Россия имеют свои уникальные культурные особенности. Понимание и уважение культурных различий помогут студентам лучше взаимодействовать с окружающими и успешно адаптироваться;
- система образования: система образования в России может отличаться от той, к которой привыкли китайские студенты. Важно изучить требования и правила университета заранее, чтобы успешно справиться с учебным процессом, требованиями педагогов и дисциплиной труда;
- социальная сеть: построение социальной сети поддержки в новой стране также играет важную роль в адаптации. Участие в студенческих клубах, мероприятиях и других активностях поможет студентам чувствовать себя более комфортно;
- поддержка университета: многие российские вузы предлагают программы и услуги поддержки для иностранных студентов. Это может включать языковые курсы, культурные мероприятия, консультации и другие виды помощи (общение с сокурсниками на русском языке).

Адаптация может занять время, но с достойными усилиями, пониманием и поддержкой студенты смогут успешно интегрироваться в новую среду и добиться успеха в учебе.

Для китайских выпускников российских вузов может быть немного сложнее найти работу в Китае, чем для выпускников китайских вузов, поскольку китайские работодатели могут быть более знакомы с выпускниками местных университетов и их программами обучения. Однако это не означает, что это невозможно.



Для увеличения своих шансов на трудоустройство в Китае китайским выпускникам российских вузов стоит уделить внимание следующим аспектам:

– профессиональный опыт: приобретение опыта работы или прохождение стажировок в Китае может улучшить шансы на трудоустройство. Это также поможет построить профессиональные связи.

– сетевое взаимодействие: участие в профессиональных сетях и мероприятиях, связанных с отраслью, может помочь установить контакты с потенциальными работодателями.

Время, необходимое студентам для овладения русским языком в совершенстве, может сильно варьироваться в зависимости от различных факторов, таких как интенсивность обучения, начальный уровень знаний, способности к изучению языков и т. д. Обычно для достижения высокого уровня владения языком требуется несколько лет систематического обучения и практики.

Если китайским абитуриентам в области музыкального искусства нужно изучить русский язык до уровня совершенства, им, возможно, потребуется от 2 до 3 лет интенсивного обучения и практики. Однако точное количество лет может варьироваться в зависимости от вышеперечисленных факторов.

Исполнение вокальных произведений русских композиторов и народных песен может быть очень эффективным способом повышения качества овладения русским языком. Пение на русском языке позволяет лучше запоминать слова, выражения и интонации, что в свою очередь улучшает произношение и понимание языка. Кроме того, пение способствует развитию слуха и чувства ритма, что также важно для языкового обучения.

Таким образом, исполнение вокальных произведений может быть полезным дополнением к обычным методам изучения языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибкова О. В. Искусство как творческая константа в формировании профессиональной культуры педагога-музыканта / О. В. Грибкова // Искусствоведение. – 2022. – № 1. – С. 6-15. – EDN ММСТОМ.



2. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л. И. Уколова, О. В. Грибкова, Е. П. Кабкова [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2023. – 148 с. – EDN DQOZCU.
3. Зайцева М. Л. Синестезийное восприятие и познание объективной реальности в пространстве эстетических коннотаций / М. Л. Зайцева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18, № 1. – С. 164-167. – EDN PYJEOX.
4. Корсакова И. А. Об актуальности эстетического воспитания средствами музыки / И. А. Корсакова // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2021. – № 3(15). – С. 25-29. – EDN PTFSIA.
5. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 23 с.
6. Лю Ч. Обзор трудов российских и зарубежных педагогов-музыкантов по развитию вокальных навыков у молодёжи / Ч. Лю, Л. Чжан, Л. И. Уколова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 83-91. – EDN VKAURN.
7. Малинковская А. В. Вопросы исполнительского интонирования в работах Б. В. Асафьева // Музыкальное исполнительство. М.: Музыка, 1983. С. 3-33.
8. Мариупольская Т. Г. Исполнительская подготовка будущего учителя музыки. Проблемы и перспективы // Наука и школа. 2017. № 1. С. 141-145.
9. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 63 с.
10. Оконь В. И. Основы проблемного обучения М.: Просвещение, 1968. 208 с.
11. Островский А. Л. Взгляды Римского-Корсакова на образование музыкантов-исполнителей // Н. А. Римский-Корсаков и музыкальное образование. Статьи и материалы / Под ред. С. Л. Гинзбурга. Л.: Музгиз, 1959. С. 58-71.
12. Су Цзюнь. Тенденции современного общего музыкального образования детей в России и Китае (в аспекте сравнительной педагогики) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Курск, 2013. № 10. 8 с.
13. Уколова Л. И. Методические и практические советы опытных педагогов по развитию вокальных навыков у молодёжи / Л. И. Уколова, И. В. Кудринская // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 3. – С. 115-127. – EDN QOVHXX.
14. Уколова Л. И. Педагогическое воздействие музыкальной среды как фактор творчества, духовного совершенствования, нравственных поисков, созданных представителями русской культуры / Л. И. Уколова // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 3. – С. 20-28. – EDN RCFGKK.
15. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: автореф. дис. ... кандидата искусствоведения. СПб., 2008. 20 с.
16. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности. М., 1994. 374 с.
17. Юдин А. П. Исторические предпосылки формирования современного фортепианного педагогического репертуара // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагогов-музыкантов: Сборник научных трудов. М., 1998. 16 с.



REFERENCES

1. Gribkova O. V. Iskusstvo kak tvorcheskaja konstanta v formirovanii professional'noj kul'tury pedagoga-muzykanta // *Iskusstvovedenie*. 2022. # 1. P. 6-15.
2. Dialog kul'tur v muzykal'noj pedagogike i obrazovanii: Kollektivnaja monografija departamenta muzykal'nogo iskusstva instituta kul'tury i iskusstv GAOU VO MGPU / L. I. Ukolova, O. V. Gribkova, E. P. Kabkova [i dr.]. Moskva, 2023. 148 p.
3. Zajceva M. L. Sinestezijsnoe vosprijatie i poznanie ob#ektivnoj real'nosti v prostranstve jesteticheskikh konnotacij // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2012. T. 18, # 1. P. 164-167.
4. Korsakova I. A. Ob aktual'nosti jesteticheskogo vospitaniya sredstvami muzyki // *Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke*. 2021. # 3(15). P. 25-29.
5. Lju Cin. Vysshee muzykal'no-pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennom Kitae: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2008. 23 p.
6. Lju Ch. Obzor trudov rossijskikh i zarubezhnyh pedagogov-muzykantov po razvitiyu vokal'nyh navykov u molodjozhi // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022. # 4. P. 83-91.
7. Malinkovskaja A. V. Voprosy ispolnitel'skogo intonirovanija v rabotah B. V. Asaf'eva // *Muzykal'noe ispolnitel'stvo*. M.: Muzyka, 1983. P. 3-33.
8. Mariupol'skaja T. G. Ispolnitel'skaja podgotovka budushhego uchitelja muzyki. Problemy i perspektivy // *Nauka i shkola*. 2017. # 1. P. 141-145.
9. Nikolaeva E. V. Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2000. 63 p.
10. Okon' V. I. Osnovy problemnogo obuchenija M.: Prosveshhenie, 1968. 208 p.
11. Ostrovskij A. L. Vzglyady Rimskogo-Korsakova na obrazovanie muzykantov-ispolnitelej // N. A. Rimskij-Korsakov i muzykal'noe obrazovanie. Stat'i i materialy / Pod red. S. L. Ginzburga. L.: Muzgiz, 1959. P. 58-71.
12. Su Czjun'. Tendencii sovremennogo obshhego muzykal'nogo obrazovanija detej v Rossii i Kitae (v aspekte sravnitel'noj pedagogiki // *Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov*. Kursk, 2013. # 10. 8 p.
13. Ukolova L. I. Metodicheskie i prakticheskie sovety opytnyh pedagogov po razvitiyu vokal'nyh navykov u molodjozhi // *Antropologicheskaja didaktika i vospitanie*. 2022. T. 5, # 3. P. 115-127.
14. Ukolova L. I. Pedagogicheskoe vozdejstvie muzykal'noj sredy kak faktor tvorчества, duhovnogo sovershenstvovanija, npravstvennyh poiskov, sozdannyh predstaviteljami russkoj kul'tury // *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2022. # 3. P. 20-28.
15. Huan Pin. Vlijanie russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovanie i razvitie kitajskoj pianisticheskoy shkoly: avtoref. dis. ... kandidata iskusstvovedenija. SPb., 2008. 20 p.
16. Cypin G. M. Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti. M., 1994. 374 p.
17. Judin A. P. Istoricheskie predposylki formirovanija sovremennogo fortepiannogo pedagogicheskogo repertuara // *Voprosy sovershenstvovanija professional'noj podgotovki pedagogov-muzykantov: Sbornik nauchnyh trudov*. M., 1998. 16 p.