



6 +
№ 1 (103)
2024

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА

**Научно-практическое издание
Башкирского государственного
педагогического университета им. М. Акмуллы**

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям:

- 5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);
- 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);
- 5.3.4. – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Издается с декабря 2005 года

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Св. ПИ № ФС77-71709 от 23 ноября 2017 года
(СМИ перерегистрировано в связи с переименованием учредителя)

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Сагитов Салават Талгатович, главный редактор, ректор, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Председатель совета ректоров вузов Республики Башкортостан (Уфа).
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
ORCID 0000-0002-7211-1104

Бенин Владислав Львович, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (Уфа).
E-mail: redactor-pjb@mail.ru
ORCID 0000-0001-8357-9959

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов).
E-mail: alexkatika@mail.ru
ORCID 0000-0002-2101-7050

Амиров Артур Фердсович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Башкирский государственный медицинский университет (Уфа).
E-mail: amirov.af @ yandex.ru
ORCID 0000-0003-1061-3460

Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (Уфа).
E-mail: rail_53@mail.ru

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО (Москва).
E-mail: hist2001@mail.ru

Бозиев Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент

EDITORIALBOARD

Salavat T. Sagitov, Editor-in-Chief, Rector of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Chairman of the Council of Rectors of the Republic of Bashkortostan (Ufa).
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
ORCID 0000-0002-7211-1104

Vladislav L. Benin, Deputy Editor-in-Chief, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: redactor-pjb@mail.ru
ORCID 0000-0001-8357-9959

Ekaterina A. Aleksandrova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Methodology of Education, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky (Saratov).
E-mail: alexkatika@mail.ru
ORCID 0000-0002-2101-7050

Artur F. Amirov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology, Bashkir State Medical University (Ufa).
E-mail: amirov.af@yandex.ru
ORCID 0000-0003-1061-3460

Rail M. Asadullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: rail_53@mail.ru

Mikhail V. Boguslavsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAO, Chief Researcher of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education of the Institute of Educational Development Strategy of RAO (Moscow).
E-mail: hist2001@mail.ru

Ruslan S. Boziev, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Member-correspondent of Russian

РАО, главный редактор журнала «Педагогика» (Москва).
E-mail: pedagogika2006@yandex.ru

Гайсина Гузель Иншаровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального и социального образования, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (Уфа).
E-mail: nicomni9@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0854-6118

Дорофеев Андрей Викторович, доктор педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Санкт-Петербургский горный университет (Санкт-Петербург).
E-mail: an-dor2010@mail.ru
ORCID 0000-0001-5600-1780

Ефимова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (Уфа).
E-mail: efimova_ev74@mail.ru
ORCID 0000-0002-4789-9282

Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).
E-mail: garoldzborovsky@gmail.com
ORCID0000-0001-8153-0561

Иванова Светлана Вениаминовна, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, научный руководитель Института стратегии развития образования РАО, научный руководитель Центра развития образования РАО (Москва).
E-mail: isv2005@list.ru
ORCID: 0000-0002-9101-6213

Кудрявцев Владимир Товневич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психолого-педагогических основ развивающего образования Института развития дошкольного образования РАО (Москва).
E-mail: vtkud@mail.ru
ORCID 0000-0002-9283-6272

Academy of Education, editor-in-chief of the journal "Pedagogy" (Moscow).
E-mail: pedagogika2006@yandex.ru

Guzel I. Gaysina, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Vocational and Social education, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: nicomni9@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0854-6118

Andrey V. Dorofeev, Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, St. Petersburg Mining University (St. Petersburg).
E-mail: an-dor2010@mail.ru
ORCID 0000-0001-5600-1780

Elena V. Efimova, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: efimova_ev74@mail.ru
ORCID 0000-0002-4789-9282

Garold E. Zborovskiy, Doctor of Philosophy, Professor, Research Professor of the Department of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg).
E-mail: garoldzborovsky@gmail.com
ORCID0000-0001-8153-0561

Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor, Member-correspondent of Russian Academy of Education, Director of the FSBSI "Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education" (Moscow). – E-mail: isv2005@list.ru
ORCID: 0000-0002-9101-6213

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Foundations of Developmental Education at the Institute for the Development of Preschool Education of the RAE (Moscow).
– E-mail: vtkud@mail.ru
ORCID 0000-0002-9283-6272

Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; главный редактор «Сибирского педагогического журнала» (Новосибирск).
E-mail: sp-journal@nspsu.ru
ORCID 000-001-5566-0418

Tatyana A. Romm, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the chair of pedagogy and psychology of the Institute of history of Novosibirsk State Pedagogical University; Chief editor of the “Siberian pedagogical magazine” (Novosibirsk).
E-mail: sp-journal@nspsu.ru
ORCID 000-001-5566-0418

Синагуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Уфимский университет науки и технологий, Бирский филиал (Бирск).
E-mail: siniledu@gmail.com
ORCID 0000-0003-1916-6724

Ilgiz M. Sinagatullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of pedagogy and methods of primary education, Birsky branch of Ufa University of Science and Technology (Birsk).
E-mail: siniledu@gmail.com
ORCID 0000-0003-1916-6724

Камал Канти Нанди, доктор философских наук по математике, профессор, приват-профессор, Северо-Бенгальский университет (г. Дарджилинг, WB 734013, Индия).
E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in

Kamal K. Nandi, Doctor of Philosophy in Mathematics, Professor, Privat-professor, North Bengalese University (Darjeeling, WB 734013, India).
E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Амбарова Полина Анатольевна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).
E-mail: borges75@mail.ru
ORCID 0000-0003-3613-4003

EDITORIAL COUNCIL

Polina A. Ambarova, Doctor of Sociology, Professor, Professor of the Department of sociology and technologies of state and municipal administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg).
E-mail: borges75@mail.ru
ORCID 0000-0003-3613-4003

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Ярославль).
E-mail: lvbai@mail.ru
ORCID ID 0000-0002-9004-9785

Ludmila V. Baiborodova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogical technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl).
E-mail: lvbai@mail.ru
ORCID ID 0000-0002-9004-9785

Замалетдинов Радиф Рифкатович, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань).
E-mail: director.ifmk@mail.ru

Radif R. Zamaletdinov, Doctor of Philology, Professor, Member-correspondent of Russian Academy of Education, Director of the Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan).
E-mail: director.ifmk@mail.ru

Кожанов Игорь Владимирович, доктор педагогических наук, проректор по научной и

Igor V. Kozhanov, Doctor of pedagogical sciences, Vice-Rector for Research and Innovation, I.

инновационной работе, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары).
E-mail: i.v.k.21@mail.ru
ORCID 0000-0003-0088-8532

Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary).
E-mail: i.v.k.21@mail.ru
ORCID 0000-0003-0088-8532

Левина Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, Институт педагогики, психологии и социальных проблем (Казань).
E-mail: frau.levina2010@yandex.ru
ORCID 0000-0002-3216-249

Elena Yu. Levina, Doctor of pedagogical sciences, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (Kazan).
E-mail: frau.levina2010@yandex.ru
ORCID 0000-0002-3216-249

Мирошниченко Алексей Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (Глазов)
E-mail: ggpi@mail.ru
ORCID 0000-0002-2845-3437

Aleksey A. Miroshnichenko, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology, Glazov State Pedagogical Institute. Named after V.G. Korolenko (Glazov)
E-mail: ggpi@mail.ru
ORCID 0000-0002-2845-3437

Мурзина Ирина Яковлевна, доктор культурологии, профессор, директор Института образовательных стратегий (Екатеринбург)
E-mail: Instos-ekb@yandex.ru
ORCID 0000-0002-7635-0571

Irina Ya. Murzina, Doctor of Cultural Studies, Professor, Director of the Educational Strategies Institute (Yekaterinburg)
E-mail: Instos-ekb@yandex.ru
ORCID ID 0000-0002-7635-0571

Салехова Ляйля Леонардовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
E-mail: salekhova2009@gmail.com
ORCID 0000-0002-8177-3739

Liaila L. Salekhova, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of bilingual and digital education Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan)
E-mail: salekhova2009@gmail.com
ORCID 0000-0002-8177-3739

Снегурова Виктория Игоревна, доктор педагогических наук, декан факультета математики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург)
E-mail: snegurova@bk.ru
ORCID 0000-0001-7349-6578

Viktoriya I. Snegurova, Doctor of pedagogical sciences, Dean of the Faculty of Mathematics, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg).
E-mail: snegurova@bk.ru
ORCID 0000-0001-7349-6578

Федина Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, ректор, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (Липецк)
E-mail: rector@lspu-lipetsk.ru
ORCID 0000-0002-9026-1161

Nina V. Fedina Candidate of pedagogical sciences, Rector of the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk)
E-mail: rector@lspu-lipetsk.ru
ORCID ID 0000-0002-9026-1161

Редактор: Р.А. Гильмиянова
Выпускающий редактор: А.С. Пирогова
Ответственный секретарь: А.Г. Косов
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
<http://eLIBRARY.RU>
<http://pjb.oprb.ru>

Editor: R.A. Gilmiyanova
Executive editor: A.S. Pirogova
Executive secretary: A.G. Kosov
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
<http://eLIBRARY.RU>
<http://pjb.oprb.ru>

Редакция может не разделять мнение авторов

The editors may not share the opinion of the authors

Адрес издателя и учредителя:
450000, Республика Башкортостан, г. Уфа,
ул. Октябрьской Революции, д. 3 А
Адрес редакции:
450000, Республика Башкортостан, г. Уфа,
ул. Октябрьской Революции, 55, ком. 7.
Тел.: (347) 246-66-14

Address of the editor and founder:
450000, Republic of Bashkortostan, Ufa,
3A October Revolution St.
Address of the editor:
450000, Republic of Bashkortostan, Ufa,
Room 7, 55 October Revolution St.
Tel: +7 (347) 246-66-14

Подписано в печать 14.07.2024 г.

Signed to the press 14.07.2024 г.

Отпечатано в типографии И.П. Копыльцов.
Адрес типографии:
394052, Воронежская область, г. Воронеж, ул.
Маршала Неделина, д.27, кв.56.
Тел.: 89507656959

Printed in the printing house of I.P. Kopyltsov.
Printing house address:
394052, Voronezh region, Voronezh,
Marshal Nedelin str., 27, sq.56.
Tel.: 89507656959

Тираж 1000 экз.

Circulation 1000 copies.

Цена договорная.

The price is negotiable.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	9
CHIEFEDITOR'S COLUMN	
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY	
<i>Р.В. Майер</i>	
ВЫЯВЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ И ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ РАЗДЕЛАМИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ	13
<i>К.А. Ястребова</i>	
Тьюторские компетенции педагога по организации взаимодействия в дистанционном обучении	24
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION	
<i>И.Н. Власова</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ	39
<i>М.М. Заббарова, Т.И. Политаева, А.И. Рахматуллина</i>	
ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ НА КЛАВИШНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ	53
<i>М.А. Николаева, Н.В. Шрамко</i>	
РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОБОЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	68
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E-EDUCATION	
<i>И.В. Баева</i>	
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	83
<i>Н.Н. Ильина, Н.И. Ульяшин</i>	
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	93

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

PROBLEMS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

В.Д. Байрамов, С.Н. Лецинская

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОРИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 106

Н.В. Гречанникова

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ 120

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY OF EDUCATION

Е.Д. Жукова, Р.А. Гильмиянова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ:
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ 133

ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ

CHRONICLE: TIME, EVENTS, PEOPLE 146

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 151

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЛИТИКА

«ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА БАШКОРТОСТАНА»

ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ

ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ИЗДАНИИ

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА» 153

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА CHIEF EDITOR'S COLUMN

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 9-12

Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; (1): 9-12.

DOI: 10/21510/18173292_2024_103_1_9_12

ЯЗЫК НАРОДА ЕСТЬ ЕГО ДУХ

Для цитирования: Сагитов С. Язык народа есть его дух // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 9-13.

For citing: Sagitov S. The language of a people is its spirit. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103 (1): 9-13.

Одним из важнейших и неотъемлемых элементов культуры является язык. Уменьшение присутствия языка в различных сферах жизнедеятельности человека способно привести не только к сокращению, но и в дальнейшем отказа от его использования. Учитывая то, что язык является одним из важнейших элементов самоопределения индивида по национальному признаку, можно утверждать, что исчезновение языка влечет за собой исчезновение этноса как такового. Именно поэтому вопросы сохранения языков сегодня, в период глобализации и интенсивной цифровизации, приобретают особый оттенок, играют важную роль в определении векторов дальнейшего развития разных социальных общностей, особенно в такой многонациональной стране, как Российская Федерация.

Согласно классификации, принятой ЮНЕСКО¹, все языки, в зависимости от ряда факторов (абсолютное количество носителей языка, передача языка следующему поколению, сфера использования языка, административное использование языка, степень его документирования и др.) разделяются на шесть категорий:

- находится в безопасности;
- положение вызывает опасение;
- язык находится под угрозой исчезновения;
- язык находится в серьезной опасности;
- язык находится в критическом состоянии;
- язык исчез.

Всего атлас ЮНЕСКО² за 2020 год, из более чем 6 тысяч языков, существующих в мире, признает исчезающими 2,5 тысячи³. Также по экспертной оценке Института языкознания РАН, в России насчитывается 151 язык, из которых 18 находятся на грани исчезновения⁴. При этом на территории Российской

¹ The UNESCO Atlas of the world's languages in danger: context and process / University of Cambridge Museum of Archaeology and Anthropology, 2012

² <https://ru.unesco.org/news/rasskazhite-nam-o-svoem-yazyke-primate-uchastie-v-sozdanii-vsemirnogo-atlasa-yazykov-yunesko> (дата обращения: 03.02.2016).

³ UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger (англ.). URL: <https://en.unesco.org/open-access/file/341> (дата обращения: 03.02.2016).

⁴ Federal Agency for Nationalities. [Online] Available from: <https://fadn.gov.ru/system/attachments/attaches/000/029/833/original/aakibrikashldialforum2018.ppt?154239173> Accessed: 22nd April 2019 (дата обращения: 03.02.2016). 7

Федерации в XX–XXI вв. исчезли 14 языков, половина которых уже в постсоветский период. Из оставшихся языков России, в соответствии с Атласом исчезающих языков мира, изданном ЮНЕСКО в 2020 году, 136 языков народов и народностей России, находятся в той или иной степени под угрозой: вызывает опасение состояние 20 языков (в т.ч. башкирский, кабардино-черкесский, чеченский, якутский); под угрозой исчезновения – 49 (в т.ч. чувашский, удмуртский, калмыцкий); в серьезной опасности – 20 (в т.ч. карельский, чукотский), в критическом состоянии 22 языка, и 20 языков уже признаны исчезнувшими.

Одной из форм, позволяющих обеспечить развитие языков, является полилингвальная модель образования в поликультурных обществах, которая актуальна для большого количества стран, ибо полилингвальное обучение рассматривает возможность сохранения языков меньшинств, истории общества, культуры и обычаев¹. С 2021 года научным коллективом БГПУ им.М.Акмуллы проводится исследование, объектом которого выступают полилингвальные модели поликультурного образования, реализуемые в средних общеобразовательных организациях ряда регионов Российской Федерации. Хотелось бы отметить, что вопросы полилингвального образования актуальны для всех регионов и территориальных общностей нашей страны: республик, краев и областей; для мегаполисов и крупных городов, для малых городов и сельских поселений и т.п. При этом выстраивание образовательной политики не зависит от обстоятельств, при которых сложилась полиэтничность населения. Если на некоторых территориях многонациональность образовалась в XX веке (например, Москва и Тюменская область) в результате миграционных процессов, обусловленных экономическими аспектами развития, то на других формирование проходило в течение долгого периода времени и сегодня трактуется, как «исторически сложившаяся» (например, национальные республики) многонациональность. Вместе с тем организация полилингвального образования в каждом регионе страны имеет свои особенности, зависящие от целого ряда причин.

Можно назвать целый ряд факторов, влияющих в целом на систему образования того или иного региона России: это инфраструктура социальных институтов образования и науки, культуры и религии, уровень урбанизации и развития средств производства региона и т.д. Естественным образом все это накладывает отпечаток и на организацию своей уникальной системы полилингвального образования². Разработанный диагностический аппарат позволил провести сравнительно-сопоставимый сбор данных в 7 регионах страны и выделить три модели, применяемые в настоящее время в полилингвальном образовании:

- «родной язык – русский язык – иностранный язык»;

¹ Bilingual education and minority language maintenance in China the role of schools in saving the Yi language / Lubei Zhang, Linda Tsung; Cham: springer international publishing, 2019. – 178 p.

² Основы полилингвального образования. Монография / Ф.Г. Ялалов. – Казань: Институт Татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ, 2021. – 38 с.

- «русский язык – родной язык – иностранный язык»;
- «русский язык – родной язык и иностранный язык».

Все три модели построены с методической стороны – на реализации ФГОС начального и основного общего образования (уровень среднего общего образования в учреждениях анализируемых регионов не представлен), с идейно-содержательной стороны – на формировании общероссийской гражданской идентичности, интегрировавшей в себя национальные культуры народов России и являющейся неотъемлемой частью мировой культуры. Стоит отметить, любая модель не предполагает организацию разных обособленных компонентов в контексте «регион-страна», а, наоборот, обеспечивает включение регионального контента образования в федеральный компонент, что обеспечивает самоидентификацию обучающихся как на регионально-территориальном, так и на общенациональном уровнях.

В общем плане выбор той или иной модели учреждениями образования определяется двумя факторами:

1. Уровнем институциональной поддержки региональных властей;
2. Степенью владения учащимися родным и русским языками.

В целом опыт введения полилингвальных моделей обучения в школах исследуемых регионов в целом оценивается и учителями, и школьниками старших классов как положительный, ибо обеспечивает лучшее усвоение материала, особенно в начальной школе. Вместе с тем указывается целый ряд проблемных зон, среди которых в первую очередь – это педагогические кадры, способные вести образовательную деятельность (особенно в предметных линейках) одинаково качественно и на русском, и на родном, и на английском языках. Проблема усугубляется тем, что полилингвальные школы находятся только в стадии развития, и учреждения высшего образования не готовят универсальных языковых и предметных специалистов, а переподготовка требует времени. Второй проблемный вопрос – издание учебников и учебных пособий на родных языках, которые для отдельных регионов, может, и не составляют больших финансовых затруднений, но для большинства регионов вопросы финансирования изданий для полилингвальных школ, несмотря на глубокую методическую проработку вопроса или частичную разработанность методического обеспечения, стоят достаточно остро ввиду дефицита региональных бюджетов. Третий блок вопросов касается отсутствия системы повышения квалификации для действующих педагогов в рамках полилингвальной модели, а также ситуация с грамматической составляющей русского и иностранных языков.

Язык, в частности русский, сегодня служит не только элементом социальной системы, но и инструментом государственной политики, направленной на укрепление позиций страны в мировом геополитическом масштабе. Поэтому в Основах государственной культурной политики России в качестве одной из основных задач выделено сохранение русского языка и языков народов России, отечественной литературы и фольклора.

Хотелось бы обратить внимание, что в 2023 году были внесены изменения в Основы государственной культурной политики, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. №808. Первый момент касается того, что в качестве одного из 10 принципов государственной культурной политики выделен принцип сохранения культурной самобытности всех народов и этнических общностей Российской Федерации, этнокультурного и языкового многообразия и подчеркнута необходимость создания условий для сохранения многоязычия. Также в качестве новой задачи можно отметить организацию и поддержку работ в области научного изучения русского языка и языков народов Российской Федерации, их грамматической структуры и функционирования, исследования устной и письменной речи, создания академических словарей, грамматик и электронных лингвистических корпусов.

Второй момент – включение новой задачи, которая сформулирована как «защита и поддержка русского языка как государственного языка Российской Федерации, обеспечение соблюдения норм современного русского литературного языка (в том числе недопущение нецензурной лексики) и противодействие излишнему использованию иностранной лексики». Уже сегодня в русском языке бесчисленное количество заимствований, и с каждым днем оно только растет.

Сегодня в мире, где процессы глобализации постепенно охватывают все больше сторон жизнедеятельности социума, вопросы сохранения и развития языков стоят особо остро. Если английский язык не имеет особых проблем для своего существования в виду того, что признан международным языком общения, а, например, китайский язык имеет громадное количество носителей, то позиции русского языка достаточно шатки. С одной стороны, 145 миллионов россиян — это не так много в мировом масштабе, и происходящие демографические процессы говорят о том, что в ближайшее время резкого увеличения численности населения ожидать не стоит. С другой стороны, языковая ситуация во многих странах, где русский язык и кириллица традиционно имели сильные позиции, в настоящее время изменилась, и положение русского языка заметно ухудшилось.

Проведенное исследование показало, что единой действенной модели по развитию полилингвального обучения в Российской Федерации на сегодняшний момент нет. А она просто необходима, ибо это позволит не только увеличить количество носителей родных языков, но также обеспечить повышение уровня владения русским языком. А значимость языка как одного из важнейших элементов культуры трудно переоценить как в развитии любого социума, так и в становлении российской государственности и национальной самоидентификации.

*С пожеланиями добра,
главный редактор журнала
Салават Сагитов*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 13-23
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; (1): 13-23

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 37.02

DOI/18173292_10310.21510_2024_103_1_13_23

ВЫЯВЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ И ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ РАЗДЕЛАМИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

Роберт Валерьевич Майер

Глазовский инженерно педагогический университет им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия,
robert_maier@mail.ru, ORCID0000-0001-8166-9299

Аннотация. Статья посвящена важной проблеме дидактики, – выявлению ключевых понятий и установлению внутрипредметных связей между разделами курса физики, актуализация которых способствуют повышению системности формируемых у учащихся знаний об окружающем мире. Методологической основой исследования являются основные положения теории систем, общенаучные принципы объективности, единства теории и практики. В исследовании применялись следующие методы: 1) контент-анализ школьных учебников с целью выявления ключевых понятий; 2) создание и использования компьютерной программы, вычисляющей косинусоидальную меру близости текстов и меру Дайса; 3) определение степени семантической близости списков ключевых понятий, получение матрицы близости между шестью разделами школьного курса физики: механика, молекулярная физика и термодинамика, электродинамика, оптика, физика микромира, частная теория относительности; 4) нахождение коэффициентов интегрированности разделов физики в систему физических знаний; 5) математическая обработка результатов в электронных таблицах Excel. Получены списки ключевых понятий для каждого раздела курса физики, определены частоты их использования, оценена степень семантической близости как косинус угла между векторами в многомерном пространстве, вычислена мера Дайса. Это позволило получить матрицу показателей степени близости для 6 разделов, выявить самые сильные и слабые связи, оценить степень интегрированности того или иного раздела. В статье приводится список ключевых (часто используемых) понятий для каждого раздела и всего курса физики в целом, что может быть учтено при дальнейшем совершенствовании методики преподавания. Выявленные факты позволяют утверждать, что школьный курс физики характеризуется достаточно высокой связностью. Предлагаемый метод может быть использован для определения силы внутрипредметных и межпредметных связей других учебных дисциплин.

Ключевые слова: дидактика, ключевые слова, понятие, семантика, степень близости, физика

Для цитирования: Майер Р.В. Выявление ключевых понятий и изучение связей между разделами школьного курса физики //Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 13-23.

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Original article.

**IDENTIFYING KEY CONCEPTS AND EXPLORING CONNECTIONS
BETWEEN SECTIONS OF THE SCHOOL PHYSICS COURSE**

Robert V. Mayer

Glazov Korolenko State Engineering and Pedagogical University, Glazov, Russia; robert_maier@mail.ru, ORCID 0000-0001-8166-9299

Abstract. The article is devoted to an important problem of didactics – the identification of key concepts and the finding of intra-subject connections between sections of the physics course, the actualization of which contribute to increasing the consistency of students' knowledge about the world around them. The methodological basis of the research is the main provisions of the theory of systems, general scientific principles of objectivity, unity of theory and practice. The following methods were used in the study: 1) content analysis of school textbooks in order to identify key concepts; 2) creating and using a computer program that calculates the cosine measure of texts proximity and the Dice measure; 3) determining the semantic proximity degree of lists of key concepts, obtaining a proximity matrix between six sections of the school physics course: mechanics, molecular physics and thermodynamics, electrodynamics, optics, microcosm physics, special theory of relativity; 4) finding integration coefficients sections of physics in the physical knowledge system; 5) mathematical processing of results in Excel spreadsheets. Lists of key concepts for each section of the physics course are obtained, the frequencies of their use are determined, the semantic proximity degree is estimated as the cosine of the angle between vectors in multidimensional space, and the Dice measure is calculated. This allowed us to obtain a matrix of proximity indicators for 6 sections, identify the strongest and weakest connections, and assess the integration degree of a particular section. The article provides a list of key (frequently used) concepts for each section and the entire physics course as a whole, which can be taken into account when further improving teaching methods. The revealed facts allow us to assert that the school physics course is characterized by a sufficiently high connectivity. The proposed method can be used to determine the strength of intrasubject and interdisciplinary connections of other academic disciplines.

Keywords: didactics, keywords, concept, semantics, proximity degree, physics

For citing: Mayer R.V. Identifying key concepts and exploring connections between sections of the school physics course. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 13-23.

Введение. Школьный учебник физики – это многомерный объект, характеризующийся множеством различных показателей. Он содержит большое количество понятий, принципов, законов, учебных заданий, формул, рисунков, которые связаны между собой логически и образуют единую систему. Дальнейшее совершенствование методики преподавания физики требует выявления ключевых (то есть часто используемых) понятий и учета внутрипредметных связей между различными темами и разделами курса физики. Для каждого раздела и дисциплины в целом можно выделить основные или ключевые понятия, изучение которых является важным условием усвоения учебного материала (например, сила, энергия и т.д.).

Современный школьный учебник физики – результат длительной эволюции учебников, в ходе которой происходила оптимизация методики преподавания основ физической науки. Поэтому ключевые слова и связи между разделами не являются случайными, – они соответствуют законам психологии и отражают объективные закономерности развития физического мышления современных школьников.

Цель статьи: 1) перечислить ключевые понятия для каждого раздела школьного курса физики и дисциплины в целом; 2) выявить внутрипредметные связи и оценить степень семантической близости между разделами курса физики.

Методологической основой исследования являются работы ученых: Н.К. Андриевская [1], С.Х. Бермудес [2], П.Е. Велихов [3], Л.А. Кузнецов и В.Ф. Кузнецова [4], А.Ш. Сулейманов [5] (семантическое сходство текстов); А.С. Ванюшкин и Л.А. Гращенко [6], В.Н. Когай [7], А.Б. Нугуманова, И.А. Бессмертный, П. Пецина и Е.М. Байбурин [8], С.О. Шереметьева и П.Г. Осминин [9], К. Barker и N. Cornacchia [10] (методы извлечения ключевых слов); Т.В. Ефимова [11], О.А. Турбина и О.А. Савельева [12] (текстовые связи), Т.Н. Гнитецкая [13], Н.Ф. Искандеров [14], К.А. Попов и П.А. Строчиллов [15] (внутрипредметные связи). При этом используются методы контент-анализа текстов и определения степени семантической близости с помощью косинусоидальной меры и меры Дайса, которые рассчитывались с помощью компьютерной программы, написанной на ABCPascal.

Обсуждение проблемы исследования. Учебник физики можно рассматривать как модель школьного курса физики, поэтому будем считать, что учитель на уроке в общем и целом придерживается содержания учебника [16]. В результате формируемые у ученика знания приблизительно соответствуют содержанию учебника. Проблема выявления ключевых слов и внутрипредметных связей в учебниках физики имеет большое практическое значение: их актуализация способствует углублению физических знаний учащихся и повышению системности мышления [13; 14]. Учителю важно понимать, на формировании каких понятий следует концентрировать свое внимание.

Качественно-количественным анализом учебных текстов (УТ) по физике занимаются различные ученые-методисты. Например, К.А. Попов и П.А. Строчиллов в [15] обсуждают влияние внутрипредметных связей на освоение дисциплин с концентрической структурой и их учет для оптимизации обучения. Т.Н. Гнитецкая предлагает теорию внутрипредметных связей [13], а Н.Ф. Искандеров осуществляет их классификацию [14]. Авторы учебников физики [17; 18] также учитывают связи между разделами и темами.

Т.В. Ефимова [11], занимаясь сетевым моделированием художественных текстов, считает, что между двумя предложениями существует семантическая связь, при наличии в них обоих **индикаторов связности** (то есть слов), которыми могут быть: 1) одинаковые существительные или существительное и заменяющее его местоимение; 2) синонимы или однокоренные слова; 3) существительные, между которыми имеется парадигматическая связь (например, свет – фотон). Чем

больше индикаторов связности в двух предложениях (текстах), тем выше сила семантической связи [11]. При анализе учебных текстов (УТ) ситуация упрощается, так как: 1) в УТ все связи обозначаются явно; 2) используется стандартная научная терминология; 3) личные местоимения употребляются редко.

Вследствие большого объема учебников физики [17; 18] учет всех слов и предложений – непростая задача. Она осложнена частым использованием математических терминов («вычесть», «сложить», «делить») и слов-универсалий: «создает», «вызывает», «следовательно», «зависит» и т.д. Для выявления логико-семантических связей между темами в плане изучения физических явлений, понятий, идей и теорий будем применять **метод ключевых слов**. Разделим текст на темы, в которых рассматриваются родственные явления, и перечислим ключевые слова (маркеры), выражающие физическую сущность изучаемых вопросов. Если УТ включает в себя формулы, то выпишем понятия, отвечающие величинам, входящим в формулы.

Будем считать, что между двумя текстами имеется семантическая связь, если в каждом из них встречаются одинаковые понятия, либо понятия Π_1 и Π_2 , связанные логически, когда Π_2 входит в определение Π_1 . Материал в школьных учебниках представлен явно, без каких-либо иносказаний, поэтому для установления смысловой близости текстов T_A, T_B, T_C, \dots достаточно оценить степень совпадения научной лексики с учетом логических связей между понятиями. Можно возразить, что связи между различными темами и разделами могут быть обусловлены применением одинаковых подходов, принципов, моделей, уравнений и т.д. Например, при изучении механических и электромагнитных колебаний и волн применяются похожие модели и уравнения. Но это тоже приводит к использованию одних и тех же понятий: колебания, волна, частота, период, амплитуда и т.д. Предлагаемый метод, заключающийся в сравнении ключевых терминов-маркеров, позволяет выявить в том числе и эти связи.

Сущность используемого метода. Ключевыми понятиями будем называть понятия, которые чаще других встречаются в учебнике; их изучение имеет большое значение для понимания соответствующего раздела и курса физики в целом. В рамках применяемого подхода, сравниваемые тексты T_A и T_B представляются списками ключевых слов A и B с указанием числа или частоты их употреблений. Объединение множеств ключевых понятий образуют тезаурус объемом $N = N(A \cup B)$. Формально спискам A и B соответствуют векторы $\vec{a}(a_1, a_2, \dots, a_N)$ и $\vec{b}(b_1, b_2, \dots, b_N)$ в N -мерном пространстве, компонентами которых являются частоты употребления ключевых слов (некоторые из них равны 0). Косинусоидальная мера содержательной близости текстов T_A и T_B (или списков A и B) вычисляется по формуле [1; 3]:

$$K(A, B) = \frac{a_1 b_1 + a_2 b_2 + \dots + a_N b_N}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_N^2} \cdot \sqrt{b_1^2 + b_2^2 + \dots + b_N^2}}.$$

Если списки А и В не содержат общие слова ($A \cap B = \emptyset$), то $K(A, B) = 0$, векторы \vec{a} и \vec{b} ортогональны. Этот метод позволяет определить семантическую близость текстов в информационно-поисковых системах [4].

Для оценки схожести текстов также применяется мера Дайса [1; 19]:

$$D(A, B) = \frac{2N(A \cap B)}{N(A) + N(B)},$$

где $N(A \cap B)$ – число терминов, одновременно входящих в списки А и В, $N(A)$ и $N(B)$ – количество уникальных терминов в списках А и В. Мера Дайса учитывает не число упоминаний терминов в текстах, а лишь факт их присутствия, что позволяет выявить УТ с похожими наборами ключевых понятий.

Чтобы определить степень схожести списков А и В, используется программа Svyazi.pas (написана в ABCPascal), анализирующая файлы t1.txt и t2.txt. Она рассчитывает частоты терминов и, перебирая понятия из файла t1.txt, сравнивает их с каждым термином из файла t2.txt. При совпадении слов вычисляется произведение их частот a_i и b_j , а результаты суммируются с накоплением. В выходном файле Vihod.txt программа печатает список ключевых понятий, одновременно присутствующих в списках А и В, косинусную меру близости текстов $K(A, B)$ и меру Дайса $D(A, B)$.

Для правильного измерения степени семантической близости разделов курса физики следует учитывать, что некоторые понятия логически связаны друг с другом. Методы обогащения модели «мешок слов» семантическими связями рассмотрены в [8]. В программе Svyazi.pas организованы два массива w1[i] и w2[i], содержащие пары логически связанных терминов, один из которых входит в определение другого. Например: нуклон – протон, свет – фотон, энергия – работа, ЭДС – напряжение и т.д. (всего $M = 79$ пар). Если в файле t1.txt понятие w1[i] имеет частоту a_i' , а в файле t2.txt логически связанное с ним понятие w2[i] встречается с частотой b_i' , то программа находит произведение $0,75 a_i' b_i'$, которое прибавляется к числителю и знаменателю дроби в формуле для $K(A, B)$. Получается так:

$$K(A, B) = \frac{a_1 b_1 + a_2 b_2 + \dots + a_N b_N + 0,75(a_1' b_1' + a_2' b_2' + \dots + a_M' b_M')}{|a| \cdot |b| + 0,75(a_1' b_1' + a_2' b_2' + \dots + a_M' b_M')}$$

Здесь M – число пар терминов, связанных логически, которые указаны в программе, $a_i' b_i'$ – произведение частот i -й пары. Исправленная мера Дайса находится так:

$$D(A, B) = \frac{2N(A \cap B) + 0,75N(A' \cap B')}{N(A) + N(B) + 0,75N(A' \cap B')},$$

где $N(A' \cap B')$ – число пар логически связанных терминов, одновременно входящих в А и В.

Для выявления ключевых понятий и «измерения» силы внутрипредметных связей между разделами школьного курса физики за 10 и 11 классы использовался следующий метод:

1. Классифицируют все параграфы учебников физики [17; 18], относя их к одному из разделов: механика (Мех.), молекулярная физика и термодинамика (МФ+Т), электродинамика (Эл.), оптика (Опт.), физика микромира (ФММ), частная теория относительности (ЧТО). При этом следует учесть общепринятое деление учебников на разделы, но при необходимости некоторые параграфы можно переставить. Например, темы «Механические колебания» и «Механические волны», рассматриваемые в учебнике за 11 класс, отнесены к механике, изучаемой в 10 классе.

2. Каждый раздел разбивают на фрагменты объемом 3 страницы; из каждого фрагмента (текста с рисунками) выделяют 6-7 ключевых понятий, знание которых необходимо для усвоения учебного материала. Так как разделы сильно отличаются по объему, то число ключевых понятий получается различным.

3. Из каждого фрагмента выписывают формулы и создают их словесное описание, то есть кодируют вербальным кодом. Например: $C = q/U \Rightarrow$ «емкость конденсатора равна: заряд одной пластины делить на напряжение». Для каждого раздела получается текстовый файл типа R-3.txt (3 – номер раздела «Электродинамика»), содержащий 40 – 150 неупорядоченных ключевых понятий, а также словесно закодированные формулы.

4. С помощью программы TextAnalyzer.exe (скачана из Интернета) для каждого раздела r получают список ключевых понятий с указанием числа их вхождений v_{rj} . Его помещают в файл типа razdel3.txt. Из списков удаляют слова-универсалии и простые математические термины (сложить, вычесть, умножить, делить, квадрат, корень); оставляя вектор, модуль, проекция, синус и т.д. Прилагательные и глаголы преобразуют в существительные (дифракционный \Rightarrow дифракция, интерферировать \Rightarrow интерференция, молярная \Rightarrow моль, ядерный \Rightarrow ядро), а однокоренные слова (гелий и антигелий, близкое действие, взаимодействие и действие) считают эквивалентными. Понятия «сила», «сила тока» и «оптическая сила» относятся к различным явлениям и не являются родственными, а термины «волна» и «длина волны» – являются. Получаются 6 файлов, содержащие ключевые слова с указанием количества их вхождений v_{rj} .

6. С помощью программы Svyazi.pas для каждой пары файлов (например, razdel2.txt и razdel4.txt) вычисляют меры близости $K(T_2, T_4)$ и $D(T_2, T_4)$, которые образуют матрицу связей тем школьного курса физики. С помощью другой программы Obedinen.pas (написана в ABCPascal) объединяют списки ключевых слов, суммируя количества упоминаний одинаковых терминов v_{rj} . Получается один файл, содержащий общий список терминов (без повторов) с указанием числа их вхождений.

7. С помощью программы Chislo_slov.pas, обрабатывающей файлы razdel1.txt, razdel2.txt, ..., выявляют наиболее часто используемые ключевые слова, суммарное количество вхождений которых приблизительно достигает пороговое значение $p_r = u_r / 2,72$, где u_r – суммарное число ключевых понятий для раздела

r ($r=1, \dots, 6$). Получается так: 1) Мех.: $n_1=111$ слов, всего $u_1=576$ вхождений, $p_1=212$; 2) МФ+Т: $n_2=76$, $u_2=316$, $p_2=116$; 3) Эл.: $n_3=155$, $u_3=806$, $p_3=296$; 4) Опт.: $n_4=60$, $u_4=164$, $p_4=60$; 5) ФММ: $n_5=125$, $u_5=348$, $p_5=128$; 6) ЧТО: $n_6=20$, $u_6=52$, $p_6=19$.

Результаты исследования. Контент-анализ школьных учебников [17; 18] позволил выявить следующие ключевые понятия: 1) МЕХАНИКА (111 ключевых слов, 576 употреблений): сила – 62 раза, вектор – 44 раза, скорость – 33, ускорение – 33, энергия – 24, тело – 17; 2) МФ+Т (76 кл. сл., 316 уп.): энергия – 23, молекула – 18, среднее <значение> – 16, температура – 16, абсолютная <температура> – 14, давление – 14, концентрация – 12; 3) ЭЛЕКТРОДИНАМИКА (155 кл. сл., 806 уп.): магнитный – 35, заряд – 33, электрический – 32, напряжение – 31, поле – 31, ток – 31, электромагнитный – 28, индукция <магнитная> – 27, энергия – 25, напряженность – 23; 4) ОПТИКА (60 кл. сл., 164 уп.): волна – 17, свет – 10, преломление – 8, длина <волны> – 7, интерференция – 7, угол – 7, фокус – 7; 5) ФИЗИКА МИКРОМИРА (125 кл. сл., 348 уп.): ядро – 23, атом – 16, энергия – 15, спектр – 13, масса – 11, число <зарядовое, массовое> – 11, луч – 10, волна – 9, квант – 9; 6) ЧТО (20 кл. сл., 52 уп.): скорость – 10, относительность – 5, свет – 5.

Для всего курса физики общий список ключевых слов выглядит так: энергия – 90 раз, сила – 86 раз, скорость – 62, вектор – 57, волна – 54, заряд – 39, электромагнитный – 37, магнитный <индукция, поток, полюс> – 36, атом – 35, напряжение – 33, работа – 33, ускорение – 33, ток – 32, поле – 31, ядро – 30, масса – 33, электрический – 32, индукция <магнитная> – 27, напряженность – 24, сила тока – 22, электрон – 22 (848 употреблений, 21 термин). Видно, что в этот список не вошли такие важнейшие с мировоззренческой точки зрения понятия, как: материя, пространство, время, энтропия, необратимость и т.д. Это объясняется тем, что используемый метод выявляет понятия с высокой частотой употреблений, понимание которых необходимо для усвоения основных идей физической науки.

В результате вычисления степени близости разделов была получена квадратная матрица коэффициентов связности 6×6 (табл. 1.1). Справа над диагональю представлены коэффициенты связи $K(A,B)$; слева под диагональю – исправленная мера Дайса $D(A,B)$. Например, косинусная мера семантической близости разделов 1 и 3 равна $K(T_1, T_3)=0,35$, а мера Дайса $D(T_1, T_3)=0,29$, среднее значение 0,32. Иногда расхождение между K и D довольно велико, например: $K(T_1, T_5)=0,31$, $D(T_1, T_5)=0,16$. Это означает, что множества ключевых понятий сильно отличаются, но в обоих множествах имеются одинаковые или логически связанные понятия, с большими частотами употреблений. Исходя из табл. 1.1, можно рассчитать средний коэффициент близости между любыми двумя разделами (списками ключевых понятий): $\text{Similarity}(T_i, T_j) = (K(T_i, T_j) + D(T_i, T_j))/2$ и получить треугольную матрицу (табл. 1.2). Видно, что подавляющее большинство разделов школьного курса физики связаны друг с другом; величина $\text{Similarity}(T_i, T_j)$ лежит в интервале $[0,07; 0,36]$.

Как видно из табл. 1.2, наиболее тесно связаны разделы 1 – 3 (Мех. и Эл.) и 1 – 6 (Мех. и ЧТО), 3 – 5 (Эл. и ФММ); самая слабая связь между разделами 2 – 4 (МФ+Т и Опт.). Полученные результаты отражают объективные закономерности: 1) связь «механика – электродинамика» вызвана аналогией между механическими и электромагнитными колебаниями и волнами; 2) связь «механика – ЧТО» обусловлена тем, что в обоих разделах явления анализируются в различных системах отсчета, применяют понятия «скорость», «импульс», «энергия» и т.д.; 3) связь «электродинамика – физика микромира» объясняется применением электрических приборов и электромагнитных полей при изучении явлений микромира и употреблением понятий «электрон», «протон», «ион» и т.д.; 4) слабая связь между МФ+Т и оптикой вызвана отсутствием общих идей, принципов и теоретических моделей.

Таблица 1. Показатели семантической близости разделов физики

Табл. 1.1	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
1. Мех.	1	0,34	0,35	0,29	0,31	0,50	1	1	0,26	0,32	0,24	0,23	0,36
2. МФ+Т	0,19	1	0,25	0,07	0,41	0,37	2		1	0,23	0,07	0,29	0,25
3. Эл.	0,29	0,21	1	0,23	0,41	0,25	3			1	0,19	0,34	0,19
4. Опт.	0,20	0,07	0,14	1	0,22	0,31	4				1	0,20	0,23
5. ФММ	0,16	0,17	0,28	0,18	1	0,31	5	Табл. 1.2				1	0,23
6. ЧТО	0,23	0,13	0,14	0,14	0,16	1	6						1

Чтобы оценить степень интегрированности того или иного раздела в курсе физики, рассчитаем средние коэффициенты связи с другими разделами. Например, для ФММ просуммируем все коэффициенты связи из 5-й строки и 5-го столбца табл. 1.1, а затем разделим на количество (их всего 10):

$$k_5 = (0,16 + 0,17 + 0,28 + 0,18 + 0,31 + 0,31 + 0,41 + 0,41 + 0,22 + 0,16) / 10 = 0,26.$$

Получаются результаты: 1) Мех.: $k_1 = 0,28$; 2) МФ+Т: $k_2 = 0,22$; 3) Эл.: $k_3 = 0,25$; 4) Опт.: $k_4 = 0,18$; 5) ФММ: $k_5 = 0,26$; 6) ЧТО: $k_6 = 0,25$. Видно, что к наиболее слабо связанным с другими разделами относятся Оптика и МФ+Т, а к наиболее сильно интегрированным – Механика. Это не удивительно: многие понятия механики используются в других разделах физики. Не случайно механика изучается в первую очередь. Невысокие значения k_r объясняются тем, что в каждом разделе рассматриваются новые объекты и явления, формируются новые понятия.

Заключение. Рассмотренный метод выявления ключевых слов и определения семантической близости между разделами физики позволил: 1) выделить наиболее важные понятия курса физики, использующиеся чаще других: энергия, сила, скорость, вектор, волна, заряд, электромагнитный, магнитный <индукция, поток, полюс>, атом, напряжение, работа, ускорение, ток, поле, ядро, масса, электрический, <магнитная> индукция, напряженность, сила тока, электрон; 2)

получить списки ключевых терминов для каждого раздела: механика, молекулярная физика и термодинамика, электродинамика, оптика, физика микромира, частная теория относительности; 3) для каждой пары разделов вычислить косинусоидальную меру семантической близости и меру Дайса; 4) оценить степень интегрированности каждого раздела в систему физических знаний. Полученные результаты позволяют утверждать, что школьный курс физики имеет достаточно высокую связность. Установлено, что наиболее тесными являются связи «механика – электродинамика», «механика – ЧТО» и «электродинамика – физика микромира». Связь «молекулярная физика и термодинамика – оптика» является самой слабой. Предлагаемый метод может быть использован для определения силы внутриспредметных и межпредметных связей других учебных дисциплин.

Список источников

1. Андриевская, Н.К. Гибридная интеллектуальная мера оценки семантической близости // Проблемы искусственного интеллекта. – 2021. – № 1. – С. 4-17.
2. Бермудес, С.Х. Метод измерения семантического сходства текстовых документов // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2017. – № 3. – С. 17-29.
3. Велхов, П.Е. Меры семантической близости статей Википедии и их применение в обработке текстов // Информационные технологии и вычислительные системы. – 2009. – № 1. – С. 23-37.
4. Кузнецов, Л.А., Кузнецова, В.Ф. Технология автоматизированной оценки содержательной близости текстов // Программные продукты и системы. – 2013. – № 1. – С. 34-42.
5. Сулейманов, А.Ш. Семантическая близость и семантические расстояния между текстами // Системні технології. – 2007. – № 10. – С. 132-136.
6. Ванюшкин, А.С., Граценко, Л.А. Методы и алгоритмы извлечения ключевых слов // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. – 2016. – № 19. – С. 85-93.
7. Когай, В.Н. Алгоритмическая модель компьютерной системы выделения ключевых слов из текста на базе онтологий // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – Т. 16 (58). – С. 33-40.
8. Нугуманова, А.Б., Бессмертный, И.А., Пецина, П., Байбурун, Е.М. Обогащение модели bag-of-words семантическими связями для повышения качества классификации текстов предметной области // Программные продукты и системы. – 2016. – № 2 (114). – С. 89-99.
9. Шереметьева, С.О., Осминин, П.Г. Методы и модели автоматического извлечения ключевых слов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 76-81.
10. Barker, K. Cornacchia, N. Using Noun Phrase Heads to Extract Document Keyphrases // Advances in Artificial Intelligence. – 2000. – Vol. 1822. – Pp. 40-52.
11. Ефимова, Т.В. Анализ художественного текста с применением семантической сети // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 1. – С. 57-67.
12. Турбина, О.А. Савельева, О.А. Принцип классификации текстовых связей // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 6. – С. 53-59.
13. Гнитецкая, Т.Н. Основы теории внутриспредметных связей // Физическое образование в вузах. – 1999. – № 2. – С. 23-39.
14. Искандеров, Н.Ф. Виды внутриспредметных связей в школьном курсе физики // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6. – С. 161-163.

15. Попов, К.А., Строчилов, П.А. Концентрическая модель построения учебного курса, ориентированного на реализацию внутрипредметных связей // Известия ВГПУ. – 2014. – № 4. – С. 206-210.

16. Майер, Р.В. Сложность учебных понятий и текстов: монография. – Глазов: ГИПУ, 2024. – 132 с.

17. Мякишев, Г.Я., Буховцев, Б.Б., Сотский, Н.Н. Физика. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень. – Москва: Просвещение, 2016. – 416 с.

18. Мякишев, Г.Я., Буховцев, Б.Б., Чаругин, В.М. Физика. 11 класс: учеб для общеобразоват. организаций: базовый и углубл. уровни. – Москва: Просвещение, 2019. – 445 с.

19. Крюков, К.В., Панкова, Л.А., Пронина, В.А., Суховеров В.С., Шупилина Л.Б. Меры семантической близости в онтологии // Проблемы управления. – 2010. – № 5. – С. 2-14.

References

1. Andrievskaya N.K. Gibrnidnaya intellektual'naya mera ocenki semanticheskoy blizosti. *Problemy iskusstvennogo intellekta* = Problems of artificial intelligence. 2021; (1): 4-17. (In Russian)

2. Bermudes S.H. Metod izmereniya semanticheskogo skhodstva tekstovykh dokumentov. *Izvestiya YUFU. Tekhnicheskie nauki* = News of the Southern Federal University. Technical sciences. 2017; (3): 17-29 (In Russian)

3. Velihov P.E. Mery semanticheskoy blizosti statej Vikipedii i ih primeneniye v obrabotke tekstov. *Informacionnye tekhnologii i vychislitel'nye sistemy* = Information technology and computing systems. 2009; (1): 23-37. (In Russian)

4. Kuznecov L.A., Kuznecova V.F. Tekhnologiya avtomatizirovannoy ocenki sodержatel'noj blizosti tekstov. *Programmnye produkty i sistemy* = Software products and systems. 2013; (1): 34-42. (In Russian)

5. Sulejmanov, A.SH. Semanticheskaya blizost' i semanticheskie rasstoyaniya mezhdu tekstami. *Sistemni tekhnologii* = System technologies. 2007; (10): 132-136 (In Russian)

6. Vanyushkin A.S., Grashchenko, L.A. Metody i algoritmy izvlecheniya klyuchevykh slov. *Novye informacionnye tekhnologii v avtomatizirovannykh sistemah* = New information technologies in automated systems. 2016; (19): 85-93. (In Russian)

7. Kogaj V.N. Algoritmicheskaya model' komp'yuternoj sistemy vydeleniya klyuchevykh slov iz teksta na baze ontologij. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya* = Problems of modern science and education. 2016; 58 (16): 33–40 (In Russian).

8. Nugumanova A.B., Bessmertnyj I.A., Pecina P., Bajburin E.M. Obogashcheniye modeli bag-of-words semanticheskimi svyazyami dlya povysheniya kachestva klassifikacii tekstov predmetnoj oblasti. *Programmnye produkty i sistemy* = Software products and systems. 2016; 114 (2): 89-99 (In Russian).

9. SHeremet'eva S.O., Osminin P.G. Metody i modeli avtomaticheskogo izvlecheniya klyuchevykh slov. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Lingvistika»* = Bulletin of SUSU. The series "Linguistics". 2015; 12(1): 76–81. (In Russian)

10. Barker K. Cornacchia N. Using Noun Phrase Heads to Extract Document Keyphrases. *Advances in Artificial Intelligence*. 2000; (1822): 40–52. (In English)

11. Efimova T.V. Analiz hudozhestvennogo teksta s primeneniem semanticheskoy seti. *Vestnik VGU. Seriya lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya* = Bulletin of the VSU. Linguistics and Intercultural Communication Series. 2003; (1): 57-67. (In Russian)

12. Turbina O.A. Savel'eva O.A. Princip klassifikacii tekstovykh svyazej. *Vestnik YUUrGU.*= Bulletin of SUSU. 2006; (6): 53-59.(In Russian)

13. Gniteckaya T.N. Osnovy teorii vnutripredmetnykh svyazej. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah* = Physical education in universities. 1999; (2): 23-39. (In Russian)

14. Iskanderov N.F. Vidy vnutripredmetnykh svyazej v shkol'nom kurse fiziki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The world of science, culture, and education. 2012; (6): 161-163. (In Russian)

15. *Popov K.A., Strochilov P.A.* Koncentricheskaya model' postroeniya uchebnogo kursa, orientirovannogo na realizaciyu vnutripredmetnyh svyazej. *Izvestiya VGPU* = News of the VSPU. 2014; (4): 206-210 (In Russian).
16. *Majer R.V.* Slozhnost' uchebnyh ponyatij i tekstov: monografiya. Glazov: GIPU, 2024. 132 s. (In Russian)
17. *Myakishev G.YA., Buhovcev B.B., Sotskij N.N.* Fizika. 10 klass: ucheb. dlya obshche-obrazovat. organizacij: bazovyy uroven'. Moskva: Prosveshchenie, 2016. 416 s. (In Russian)
18. *Myakishev G.YA., Buhovcev B.B., CHarugin V.M.* Fizika. 11 klass: ucheb dlya obshcheob-razovat. organizacij: bazovyy i uglubl. urovni. Moskva: Prosveshchenie, 2019. 445 s. (In Russian)
19. *Kryukov K.V., Pankova L.A., Pronina V.A., Suhoverov V.S., SHipilina L.B.* Mery semanticheskoy blizosti v ontologii. *Problemy upravleniya* = Management issues. 2010; (5): 2-14. (In Russian)

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
Authors read and approved the final manuscript.*

*Статья поступила в редакцию 28.01.2024; одобрена после рецензирования 18.02.2024;
принята к публикации 15.03.2024.*

*The article was submitted 28.01.2024; approved after reviewing 18.02.2024; accepted for
publication 15.03.2024.*

Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4. С.24-38
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2023; (4):24-38

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК378

DOI/18173292_10310.21510_2024_103_1_24_38

**Тьюторские компетенции педагога по организации
взаимодействия в дистанционном обучении**

Ксения Андреевна Ястребова

МОБУ гимназия №1, Мелеуз, Россия, snezhannna_@mail.ru

Аннотация. Целью данного исследования выступает анализ базовых тьюторских компетенций педагога, необходимых для эффективной организации взаимодействия обучающихся в условиях дистанционного обучения. Раскрыты определения «дистанционное обучение», «компетенция», «профессиональная компетенция», «тьютор», «тьюторская компетентность». В условиях дистанционного обучения важную роль приобретает учет индивидуальных особенностей личности обучающегося, благодаря чему возможно значительное повышение эффективности учебно-воспитательного процесса и удовлетворение их образовательных запросов и потребностей. Эффективное решение образовательных задач при обучении онлайн обеспечивается при условии трансформации педагога в тьютора, что влечет необходимость овладения им тьюторскими компетенциями. Исследование основывается на системном подходе, который включает совокупность методов, используемых в деятельностном и личностно-ориентированном подходах к образованию. В исследовании приняли участие 135 педагогов, которые проходили дистанционное обучение по программе «Основы тьюторского сопровождения обучающихся».

Результаты. Представлена структура тьюторских компетенций (аналитической, проективной, конструктивной, ресурсно-инструментальной и контрольно-прогностической). Выделены и описаны взаимосвязанные этапы организации тьюторского сопровождения в условиях дистанционного обучения, включая в себя этапы диагностики, проектирования, реализации и аналитический этапы. Обоснован вывод о том, что для достижения эффективности при организации взаимодействия в условиях дистанционного обучения педагог должен владеть всей совокупностью тьюторских компетенций по разным направлениям учебно-воспитательной деятельности. В качестве перспективы исследования видится разработка системы тьюторского сопровождения по ступеням и направлениям обучения. Материалы исследования могут использоваться при разработке программ подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, программ подготовки тьюторов.

Ключевые слова: дистанционное обучение; компетенция; педагог; тьютор; профессиональные компетенции; тьюторские компетенции; тьюторское сопровождение

Для цитирования: Ястребова К.А. Тьюторские компетенции педагога по организации взаимодействия в дистанционном обучении // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 24-38.

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Original article.

THE TEACHER'S TUTOR COMPETENCIES ON THE ORGANIZATION OF INTERACTION IN DISTANCE LEARNING

Ksenia A. Yastrebova

Gymnasium No. 1, Meleuz, Russia, snezhannna_@mail.ru

Abstract. The purpose of this study is to analyze the teacher's basic tutor competencies necessary for the effective organization of students' interaction in distance learning. The essence of such definitions as "distance learning", "competence", "professional competence", "tutor", "tutor competence" is revealed. In the context of distance learning, an important role is played by account taken of the individual characteristics of the student's personality, which makes it possible to significantly increase the effectiveness of the education and meet their educational needs and requirements. The effective solution of educational tasks when teaching online is provided if the teacher transforms into a tutor, which entails the need for him to master tutor competencies. The research is based on a systemic conception, which includes a set of methods used in activity-based and personality-oriented approaches to education. The study involved 135 teachers who underwent distance learning under the program "Fundamentals of tutor support for students".

Results. The structure of tutor competencies (analytical, projective, constructive, resource-instrumental and control-prognostic) is presented. The interrelated stages of the tutor support organization in distance learning are identified and described, including the stages of diagnosis, design, implementation and analysis. The conclusion is substantiated that in order to achieve efficiency in the organization of interaction in distance learning, a teacher must possess the entire set of tutor competencies in various areas of educational activity. Working out of a tutor support system for the stages and areas of study is seen as a research prospect. The research materials can be used while designing training and advanced training programs for teachers, study programs for tutors.

Keywords: distance learning; competence; teacher; tutor; professional competencies; tutor competencies; tutor competence; tutor support

For citing: Yastrebova K.A. Tutor competencies of a teacher on the organization of interaction in distance learning. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 24-38.

Введение. В современных условиях все большее внимание педагогов и методистов привлекает проблема организации дистанционного обучения. Именно дистанционной форме обучения отводится значимая роль в образовательной среде, что обусловлено возникшей потребностью пересмотреть устоявшиеся традиции системы образования в целом [1]. Проблема организации качественного обучения приобретает особую актуальность в нынешних реалиях, отмеченных введением ограничений в связи с распространением коронавирусной инфекции или нестабильной ситуацией в ряде регионов. В связи с этим остро встает необходимость перевода образовательных учреждений всех ступеней на дистанционное обучение с использованием доступных образовательных платформ.

Как отмечают исследователи, активное использование дистанционной формы обучения обуславливает трансформацию роли педагога, который постепенно превращается из носителя знаний в помощника, тьютора.

В диссертационном исследовании Н.И. Городецкой отмечается, что актуальность рассмотрения вопросов формирования у педагога тьюторских компетенций обусловлена имеющимися на сегодняшний день противоречиями:

– между активно развивающимся процессом внедрения дистанционных образовательных технологий в систему образования на всех ее ступенях и недостаточной готовностью педагогов к дистанционному обучению;

– между широким признанием тьюторского сопровождения как эффективного способа реализации личностно-ориентированного подхода к обучению и недостаточным использованием института тьюторства в системе дистанционного обучения [2].

Данные противоречия, на наш взгляд, являются серьезным препятствием на пути эффективного развития современного образования.

Цель статьи – осуществить анализ базовых тьюторских компетенций педагога, необходимых для эффективной организации взаимодействия обучающихся в условиях дистанционного обучения.

Методология исследования. Вопросы организации дистанционного обучения и реализации тьюторского сопровождения как неотъемлемой части данного формата образовательной деятельности не раз становились объектами изучения различных исследователей. Различные аспекты онлайн-обучения раскрываются в работах А.Е. Баюрова и О.А. Петровой [3], которые рассматривают потенциал виртуальной реальности в качестве метода и средства обучения. На необходимость реализации дифференцированного подхода в онлайн-обучении указывает в своей статье А.Н. Заканова [4]. Способность педагога обеспечить педагогическую поддержку обучающегося в условиях дистанционного формата соотносится исследователями с тьюторством как особой формой педагогической деятельности. В своей статье Н.В. Бекузарова и А.В. Ткачева [5] останавливаются подробно на компетенциях тьютора в контексте реализации ФГОС. С.В. Дудчик и Н.Ю. Грачева [6] рассматривают тьюторскую компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования. Тьюторская деятельность в аспекте дистанционного обучения анализируется в статье А.В. Дорофеева, К.А. Ястребовой [7]. Организация тьюторского сопровождения одаренных детей в образовательной организации рассмотрена в статье В.С. Запалацкой [8]. Несмотря на активную разработку вопросов, связанных с тьюторским сопровождением образовательного процесса, данное направление требует, на наш взгляд, дополнительного рассмотрения.

Материалы и методы исследования. Исследование основывается на принципе системности, который включает совокупность методов, используемых в деятельностном и личностно-ориентированном подходах к образованию. В ходе работы осуществлен критический анализ научных публикаций по теме исследования. Концепция статьи основывается на предметно-центрированном

анализе, в рамках которого описываются базовые понятия, структура тьюторских компетенций и этапы тьюторского сопровождения учащегося в условиях дистанционного обучения. Исследование носит прикладной характер, в рамках которого решается задача выделения и описания базовых тьюторских компетенций, необходимых современному педагогу для организации эффективного взаимодействия обучающихся в условиях дистанционного обучения.

Результаты исследования. Прежде чем приступить к рассмотрению тьюторских компетенций педагога в условиях дистанционного обучения, обратимся к анализу базовых понятий: «дистанционное обучение», «тьютор», «компетенция» и «тьюторские компетенции». Дистанционное обучение трактуется многими исследователями как взаимодействие педагога и обучающегося на расстоянии, организованное с помощью информационно-компьютерных технологий (ИКТ), и имеющее своей целью получение обучающимися знаний, умений и навыков, определяемых регулирующими нормативами.

Исследователи А.Е. Баюров и О.А. Петрова отмечают, что новейшие достижения в области науки и технологий создают действительно уникальные возможности для образования и обучения, поскольку внедряемые в образовательный процесс информационные и коммуникационные технологии способствуют значительному повышению качества и преподавания, и обучения, объединяя в себе инновации и творчество [3]. К отличительным характеристикам дистанционного обучения исследователи относят следующие: системный характер, доступность и открытость для пользователей вне зависимости от времени и географии расположения, обязательное использование телекоммуникационных технологий, протекание дистанционного обучения в особой образовательной среде. К основополагающим чертам дистанционного формата обучения также относится возможность эффективно осуществлять дифференциацию обучающихся, реализовывать индивидуальный подход. Как указывает А.Н. Заканова, учет индивидуальных особенностей обучающихся при методически правильной организации образовательного процесса обеспечит значительное повышение эффективности этого процесса и удовлетворение образовательных потребностей обучающихся [4]. В связи с этим особое значение приобретают тьюторские компетенции педагога.

Достижение высоких результатов образовательной деятельности в условиях дистанционного обучения оказывается возможным в результате пересмотра традиционных форм и методов учебной работы, подходов к организации образовательного процесса. Основу дистанционного обучения составляют: самостоятельная, индивидуальная и групповая формы работы, в центре внимания которых находится обучающийся и его личность со всей совокупностью индивидуальных особенностей. Кроме того, происходит переход от объяснительно-иллюстративного метода обучения к практически и творчески направленным заданиям поискового и исследовательского характера, благодаря чему изменяется статус обучающегося, который становится полноправным и

активным субъектом образовательного процесса. Трансформация затрагивает и роль педагога, который из носителя «определенной суммы предметных знаний превращается в организатора познавательной деятельности» обучающегося [9].

Обратимся далее к понятиям «тьютор», «тьюторская компетенция», «тьюторская компетентность» как базовым в данной статье. Понятие «тьютор» закреплено в нормативных документах. В профессиональном стандарте «Педагог» отдельно выделяются умения по реализации индивидуально-ориентированных образовательных программ, а поле деятельности тьютора определяется как «сопровождение обучающихся в разработке и реализации индивидуальных образовательных программ» [10]. Следовательно, для соответствия требованиям профессионального стандарта педагог должен овладеть методами тьюторского сопровождения обучающихся, иметь сформированные тьюторские компетенции.

Психолого-педагогическое сопровождение и тьюторство базируются на двух основных теоретических положениях: 1) открытое образовательное пространство; 2) индивидуализация процесса обучения. Анализ направлений модернизации российского образования [11] свидетельствует о том, что одна из главных идей формирующейся модели образования, наиболее ясно определяющая содержание, цели и задачи ФГОС нового поколения, – это идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса. Тьюторская позиция необходима всем педагогам: и тем, кто реализует адаптивные образовательные программы, и тем, кто выполняет основные общеобразовательные программы.

Основным направлением деятельности педагога-тьютора выступает создание благоприятной социокультурной среды, оказание педагогической помощи и поддержки обучающемуся. В современных условиях педагог часто организует учебно-воспитательное взаимодействие обучающихся в режиме онлайн. Поэтому профессиональная деятельность педагога-тьютора в условиях дистанционного обучения призвана обеспечить эффект очного образования, что актуально в нынешних условиях [7].

Ключевым понятием в рамках компетентного подхода является понятие «компетенция» – термин, введенный лингвистом Н. Хомским и используемый им в контексте деятельностного подхода к обучению, цель которого готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. Рассмотрим, как это понятие выступает в методической литературе. А.Н. Щукин трактует его как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [1]. Схожий подход к пониманию рассматриваемого понятия представлен и у А.В. Хуторского, который характеризует компетенцию «как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой деятельности» [12].

В аспекте профессиональной деятельности выделяется понятие «профессиональные компетенции», под которыми понимается совокупность «деловых и личностных качеств специалистов, отражающих уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений» [5, с. 13]. Следовательно, под компетенциями понимается совокупность ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности, формируемых в процессе обучения. Эта совокупность реализуется на практике в виде способности осуществлять лично и социально значимую деятельность на основе сформированных знаний, умений, навыков, приобретенных смысловых ориентаций. Профессиональная компетентность педагога предполагает владение им профессиональными компетенциями, то есть умениями и навыками решать разнообразные профессионально-педагогические задачи, возникающие в реальных ситуациях учебной и научной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Важно отметить, что формирование профессиональных компетенций является непрерывным и постоянным процессом.

Согласно выше сказанному, стало важным выяснить, какие умения приоритетны, по мнению учителей, для организации развития ученика и проектирования образовательной среды на разных этапах школьной программы: младший, средний, старший. Для разной ступени (возраста) ученика мы можем использовать разные компетенции. Мы хотим указать, какие наиболее значимы на каждой ступени. Педагог может работать одновременно и в средней, и старшей школе, но в силу решаемых задач компетенции будет использовать разные для разного возраста. Готовность педагогов к осуществлению профессиональной деятельности и проявление в ней тьюторских компетенций, а также наличие общепрофессиональных и специальных тьюторских компетенций у учителей школы проверялась на основе самооценки. Диагностическая методика была составлена на основе проектов профессиональных стандартов «педагога» и «тьютора».

Нами проводился опрос на фокус-группе учителей начальных, средних и старших классов (139 человек). Участникам было предложено выбрать и распределить по ступеням, наиболее важные качества, которыми должен обладать учитель, начиная от I ступени, как наивысшей, следующие качества:

- 1) умение устанавливать дружеские отношения с учениками, контактность;
- 2) толерантность, самообладание, терпеливость;
- 3) мотивация деятельности педагога;
- 4) любовь к выбранной специальности и желание работать по призванию;
- 5) высокая профессиональная подготовка учителя;
- 6) отсутствие психического напряжения в деятельности;
- 7) профессиональная уверенность и самооценка;
- 8) педагогическая гибкость в деятельности.

Используя, отобранные компетенции, учителям было предложено выбрать некоторые из них по степени важности и распределить по ступеням. Предлагалось

выбрать 3 из 8 качеств, которые, по мнению учителей, наиболее важны на каждой ступени. Каждую компетенцию оценивают в 1, 2, 3 балла (от менее значимой к более значимой).

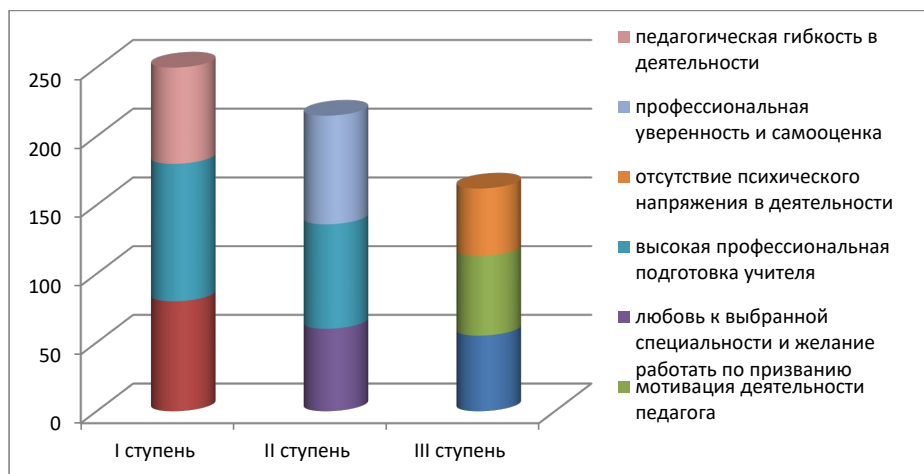


Рис.1. Распределение компетенций на ступени по степени важности, по мнению учителей (в баллах)

Для первой ступени большинство учителей (100 чел.) отметили такое качество, как высокая профессиональная подготовка учителя; на толерантность, самообладание и терпеливость указали 80 человек и в качестве третьей компетенции 70 человек выбрали педагогическую гибкость. Для второй ступени 76 человек отметили высокую профессиональную подготовку учителя, 79 человек выбрали профессиональную уверенность и самооценку, 60 человек – любовь к выбранной специальности и желание работать по призванию. Для третьей ступени 55 человек выделили умение устанавливать дружеские отношения с учениками, контактность, 58 человек выбрали мотивацию деятельности педагога, 49 человек выбрали отсутствие психического напряжения в деятельности.

Анализ результатов опроса показывает, что учителя, работая с разными возрастными категориями детей, на разных ступенях выделяют различные компетенции. Можно заключить, что педагоги начальной школы обладают базовыми тьюторскими компетенциями и реализуют их в своей профессиональной деятельности. Обращаем внимание, что у учителей начальной школы проявляются специфические тьюторские компетенции. Педагоги начальных классов по роду своей профессиональной деятельности чаще выступают в ролевой позиции «учитель с тьюторской компетентностью», хотя могут таковыми себя не считать. Отметим, что при этом педагоги начальной школы считают, что находятся в первую очередь в позиции «учитель», и уже затем – «учитель с тьюторской компетентностью» или «тьютор». Объяснением этому может являться то, что в

профессиональной среде начальной школы не обоснованы (в сравнении со старшей школой) основания реализации тьюторской деятельности, среди педагогов не принято позиционировать себя в позиции «тьютор». При этом педагоги среднего и старшего звена в большей степени, обладают тьюторскими компетенциями, это можно объяснить тем, что тьюторское сопровождение в основной школе направлено на привитие обучающимся культуры формирования собственной индивидуальной образовательной программы, а также образовательной и жизненной стратегии в целом.

Важно отметить, что формирование базовых тьюторских компетенций, в отличие от специфических, является одним из оснований развития и перехода педагогов из позиции «учитель» в позицию «учитель с тьюторской компетентностью». Уровень профессионализма педагога, реализующего тьюторскую позицию, оценивается по следующим характеристикам: уровень профессиональных навыков, умений и знаний; способность выполнять педагогическую деятельность; положительный настрой на выполнение деятельности; высокий уровень мотивации саморазвития [13].

Для осуществления тьюторского сопровождения педагог должен иметь в своем арсенале набор соответствующих (тьюторских) компетенций, которые относятся к группе профессиональных, поскольку реализуются в профессиональной деятельности. Педагог-тьютор как субъект современного образовательного процесса выступает носителем тьюторской компетентности, которая определяется Д.А. Логиновым как «компетентность современного педагога, позволяющая ему сопровождать индивидуальные образовательные программы» [14]. Под тьюторской компетентностью будем понимать владение педагогом всей совокупности тьюторских компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в качестве тьютора.



Рис. 2. Структура тьюторской компетентности

Важную роль в тьюторском сопровождении играют открытые образовательные технологии, такие как технологии проектирования развития субъектности в профессиональном самоопределении, квест, портфолио, кейс-стадии, профессиональные пробы, психологическое консультирование. Открытые образовательные технологии помогают тьюторанту получить опыт принятия

самостоятельных решений, он научится брать ответственность за свой индивидуальный путь в образовании [15].

Структуру тьюторской компетентности составляют следующие компетентности: аналитическая, проективная, конструктивная, ресурсно-инструментальная, контрольно-прогностическая. Выделим основную сущностную характеристику этих компетентностей как основы успешной организации взаимодействия в условиях дистанционного обучения (рис. 2).

Аналитическая компетенция соотносится со способностью педагога проводить наблюдение за личностными способностями, склонностями обучающегося и осуществлять комплексный анализ различных (социокультурных, экономических, педагогических и иных) процессов, связанных со всесторонним развитием последнего для достижения наилучших результатов.

Проективная компетенция педагога-тьютора находит свою реализацию в умении определять перспективу развития обучающегося и планировать развитие образовательной среды и траектории.

Конструктивная компетенция предполагает умение педагога выстраивать стратегию развития и обучения учащегося, вносить в нее необходимые коррективы. Тем самым обеспечивается реализация открытости и индивидуально-дифференцированного подхода к обучению [16].

Ресурсно-инструментальная компетенция означает владение тьютором инструментарием, необходимым для определения индивидуально-личностных особенностей обучающегося.

Контрольно-прогностическая компетенция соотносится со сформированной у педагога способностью осуществлять рефлекссию, корректировать при необходимости процесс взаимодействия с обучающимся, а также анализировать и корректировать собственную учебно-воспитательную деятельность [5, с. 14-15].

Формирование позиции тьютора – это обоюдная деятельность на разных уровнях образования, начиная от управленческого звена и заканчивая готовностью к подобной модели обучения у всех субъектов процесса. И родители, и обучающиеся, и их законные представители должны позитивно воспринимать ценности лично-ориентированного и недирективного обучения и воспитания [17].

Мы считаем, что успех тьюторского сопровождения обучающихся обусловлен владением педагогом в достаточной мере соответствующей компетентностью в рамках приведенных выше компетентностей, поскольку его деятельность нацелена, прежде всего, на решение всего спектра разнообразных учебно-воспитательных задач, связанных со становлением и развитием обучающихся. К тьютору предъявляется требование уметь выявлять образовательные интересы и запросы обучающегося, проводить анализ достигнутых результатов и выстраивать дальнейшую траекторию развития.

Анализ литературы по теме показал, что организация тьюторского сопровождения в условиях дистанционного обучения может быть представлена в виде единого цикла связанных между собой этапов:

1) этап диагностики, на котором тьютор знакомится с обучающимися, проводит диагностическую работу, направленную на выявление индивидуальных особенностей личности, определение образовательных интересов и запросов;

2) этап проектирования, который соотносится с разработкой траектории развития или индивидуального маршрута обучающегося. Под «индивидуальным маршрутом» понимается, по мнению С.А. Котовой, В.В. Цветкова, процесс освоения студентом образовательной программы с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение образовательных задач [18];

3) этап реализации, на котором происходит реализация спроектированного на предыдущем этапе пути развития обучающегося с внесением при необходимости корректив;

4) аналитический этап, на котором осуществляется рефлексия и саморефлексия, анализируется проведенная работа, достигнутые результаты, принимается решение о дальнейшей работе с учетом сделанных выводов [6].

Мы считаем, что данные этапы являются основными, и в зависимости от конкретных условий и решаемых задач могут быть дополнены и расширены.

Нами было проведено исследование: анализ базовых тьюторских компетенций педагога, необходимых для эффективной организации взаимодействия обучающихся в условиях дистанционного обучения. В ходе исследования отобрана группа педагогов (135 человек), которые проходили дистанционное обучение по программе «Основы тьюторского сопровождения обучающихся». В таблице 1 показано изменение показателей профессиональной и психологической готовности педагогов к тьюторской деятельности до и после проведения программы в группах с низкими, средними и высокими оценками тьюторских компетенций.

Таблица 1.

Распределение анкетируемых в группах с низкими, средними и высокими показателями тьюторских компетенций до и после проведения программы

	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До проведения программы	84	62	42	31	9	7
После проведения программы	36	27	79	59	20	15
Процент изменений, %	- 35		+28		+8	

По результатам данных таблицы 1, можно отметить, что из 135 анкетируемых нами педагогов:

– в группе, продемонстрировавшей низкий уровень наличия тьюторских компетенций, до проведения дистанционного обучения было 84 учителя, после проведения дистанционного обучения стало 36 педагогов (т.е. произошло уменьшение на 35%);

– в группе, продемонстрировавшей средний уровень наличия тьюторских компетенций, до проведения дистанционного обучения было 42 учителя, после проведения дистанционного обучения стало 79 педагога (т.е. количество опрошенных увеличилось на 28%);

– в группе, продемонстрировавшей высокий уровень наличия тьюторских компетенций, до проведения дистанционного обучения было 9 учителей, после проведения дистанционного обучения стало 20 педагогов (т.е. количество опрошенных увеличилось на 8%). Это же мы более наглядно можем наблюдать на рисунках 3 и 4.

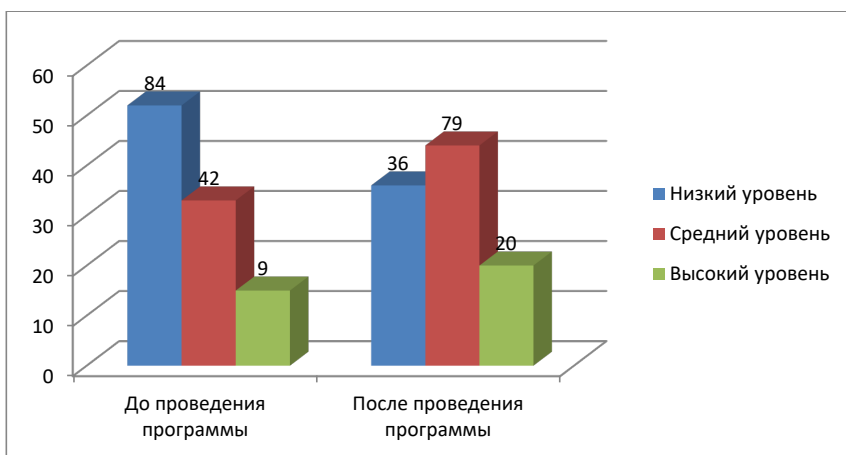


Рис. 3. Сравнительный анализ испытуемых до и после проведения программы развития готовности к тьюторской деятельности

Сравнительный анализ, представленный на рисунке 2, показывает, что увеличилось количество испытуемых, обладающих высоким уровнем на 11 тьюторов, средним – на 37 респондентов, уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем после проведения дистанционного курса на 48 специалистов.

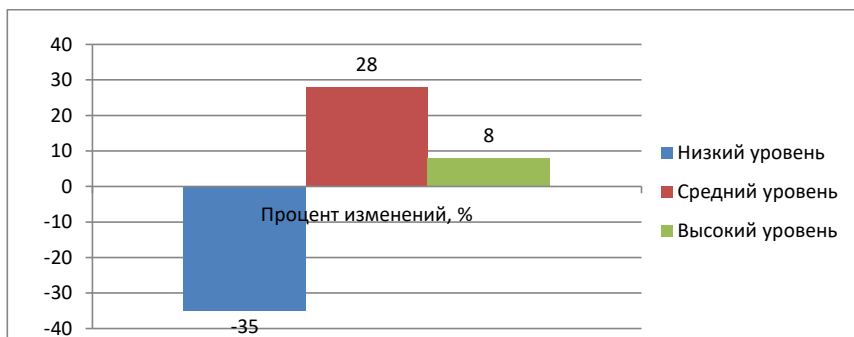


Рис.4. Динамика испытуемых до и после проведения программы развития готовности к тьюторской деятельности

Анализируя данные рисунка 3, мы также можем сказать, что в процессе дистанционного обучения в группе, количество учителей, продемонстрировавших низкий уровень наличия тьюторских компетенций, уменьшилось на 35%; в группе, продемонстрировавшей средний уровень наличия тьюторских компетенций, количество учителей увеличилось на 28%; в группе, продемонстрировавшей высокий уровень наличия тьюторских компетенций, количество учителей увеличилось на 8%. Таким образом, можем сделать вывод, что дальнейшее развитие дистанционного образования позволит сформировать единое образовательное пространство в сети. Каждый обучающийся сможет получить достойное образование благодаря доступу к качественному контенту в нашей стране и за рубежом. Для подготовки педагогов к тьюторскому труду разработана дополнительная профессиональная программа «Основы тьюторского сопровождения обучающихся», которая нацелена на оказание помощи педагогу в выстраивании своей тьюторской деятельности.

Итак, дистанционное обучение все активнее внедряется в образовательную практику, постепенно переходя от метода, удачно дополняющего офлайн-обучение, к основному методу обучения. Основная задача разрабатываемого курса дистанционного обучения педагогов тьюторским компетенциям – создать ресурс развития тьюторской позиции преподавателя, помочь педагогам так строить собственную профессиональную деятельность, чтобы они обрели ресурс для развития личной тьюторской позиции.

Следовательно, можно сделать вывод, что группа тьюторских компетенций педагога приобретает особую актуальность в условиях организации образовательного процесса в дистанционной форме обучения, для которой характерны такие отличительные черты, как индивидуализация, вариативность, гибкость и открытость. Важно отметить, что их реализация на практике требует разработки и внедрения необходимых условий и механизмов тьюторского сопровождения обучающихся со стороны педагога, соответствующей подготовки педагогического состава [2]. С этой целью важно проводить специальную подготовку педагогов-тьюторов, ориентированную на образовательный процесс, основу которого составляют современные подходы к организации образовательного процесса, базирующиеся на принципах открытости, индивидуально-дифференцированного подхода, владении педагогом навыков работы с информационными образовательными пространствами для сопровождения обучающегося, предполагающие готовность к реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающегося.

Заключение. Тьюторские компетенции педагога по организации взаимодействия в условиях дистанционного обучения включают в себя совокупность умений и навыков педагога по разным направлениям учебно-воспитательной деятельности. Структуру тьюторских компетенций составляют аналитическая (способность педагога к аналитической деятельности), проективная (умение определять перспективу развития обучающегося, планировать развитие образовательной среды и разрабатывать «индивидуальный маршрут» развития

обучающегося), конструктивная (способность выстраивать стратегию развития и обучения учащегося), ресурсно-инструментальная (владение тьютором актуальным учебно-воспитательным инструментарием) и контрольно-прогностическая (способность осуществлять рефлекссию и саморефлексию, анализ проведенной работы и достигнутых результатов). Владение ими в достаточном объеме обеспечит эффективную организацию взаимодействия в условиях дистанционного обучения за счет учета индивидуально-личностных характеристик личности обучающихся, удовлетворения их образовательных запросов и интересов.

Список источников

1. *Шукин, А.Н.* Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А.Н. Шукин. – Москва: Филоматис, 2006. – 480 с.
2. *Городецкая, Н.И.* Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования: дисс...канд. пед. наук: 13.00.08/ Н.И. Городецкая. – Нижний Новгород, 2010. –237 с.
3. *Баюров, А.Е.* Виртуальная реальность в образовании / А.Е.Баюров, О.А. Петрова// Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – Красноярск, 2019. – С. 632–635.
4. *Заканова, А.Н.* Реализация дифференцированного подхода в обучении в рамках дистанционного образования / А.Н. Заканова // Образование и наука в России и за рубежом. – 2020. – №4 (Vol. 68). – URL: <https://www.gyrnal.ru/statyi/ru/2097/> (дата обращения: 14.01.2023).
5. *Бекузарова, Н.В.* Компетенции тьютора в контексте реализации ФГОС / Н.В. Бекузарова, А.В. Ткачева// Актуальные проблемы образования в контексте реализации ФГОС: Материалы Всероссийской дистанционной научно-практической конференции; под ред. Д. Д. Полякова; М.А. Захаровой, А.Н. Куропаткиной, Л.А. Черных. – Елец, 2018. С. 13–16.
6. *Дудчик, С.В.* Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования / С.В. Дудчик, Н.Ю. Грачева // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2015. – № 4. – С. 333–337. – URL: [https://vestnik.volbi.ru/upload/ numbers/433/article-433-1535.pdf](https://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/433/article-433-1535.pdf) (дата обращения: 02.09.2023).
7. *Дорофеев, А.В.* Развитие готовности педагога к тьюторской деятельности средствами электронного учебного курса в системе дистанционного обучения / А.В. Дорофеев, К.А. Ястребова // Современное образование. – 2018. – № 4. – С. 66–73. –URL: <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.4.27368>. (дата обращения: 05.09.2023).
8. *Запалацкая, В.С.* Организация тьюторского сопровождения одаренных детей в образовательной организации // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Том 12. - №3. – С. 62-66.
9. *Глинский, А.А.* Сотворчество субъектов образовательного процесса в условиях проектной деятельности / А.А. Глинский// Международный научно-популярный журнал. –URL: <https://gipo.by/index.php?id=626> (дата обращения: 20.01.2023).
10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // АО «Кодекс». Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 12.09.2023).
11. *Dorofeev, A.* Vector modeling in assessment of teachers' readiness to tutor support of students / A. Dorofeev, M. Arslanova, K. Yastrebova // Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age. vol 93. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – Pp. 401–410. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.42>.

12. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие/ А.В. Хуторской. – Москва: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.

13. Щенников, С.А. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство: в 2 ч. Часть 1 : учеб. пособие для вузов / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2020. – 188 с.

14. Логинов, Д.А. Тьюторское сопровождение образовательного процесса: учебно-методическое пособие/ Д.А. Логинов. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 88 с.

15. Мусеева, Н.Н. Тьюторское сопровождение субъектности студента в образовательном пространстве вуза // Высшее образование сегодня. – 2016. – №6 . – С. 53-56. URL: <https://rucont.ru/efd/401061> (дата обращения: 12.09.2023)

16. Avdeeva, T. Competence of university teachers in organizing and conducting distance learning at a university / T. Avdeeva, E. Muraya, T. Osipovskaya, V. Bugrova, O. Krasnova // Revista on line de Política e Gestão Educacional. – 2022. – Vol. 26. – Pp. 1-15. URL: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17337>. (дата обращения: 12.09.2023)

17. Ястребова, К.А. Профессионально важные качества педагога с тьюторской позицией по отношению к обучаемым / К.А. Ястребова, А.В. Дорофеев // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – №2 (96). С. 54-64.

18. Котова, С.А. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута / С.А. Котова, В.В. Цветков // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 69–77. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta/viewer> (дата обращения: 12.08.2023).

References

1. Shchukin A.N. Teaching foreign languages. Theory and practice. Moscow: Filomatis, 2006. 480 p. (In Russian)

2. Gorodetskaya N.I. Tutor support of remote professional development of teachers in the system of postgraduate education: dissertation...candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Nizhny Novgorod, 2010. 237 p. (In Russian)

3. Bayurov A.E., Petrova O.A. Virtual reality in education. In: *Actual problems of aviation and cosmonautics*. Krasnoyarsk, 2019. Pp. 632–635. (In Russian)

4. Zakanova A.N. Implementation of a differentiated approach in teaching within the framework of distance education. *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom* = Education and science in Russia and abroad. 2020; 68(4). – Available at: <https://www.gyrnal.ru/statyi/ru/2097> / (accessed 14January2023). (In Russian)

5. Bekuzarova N.V., Tkacheva A.V. Tutor competencies in the context of the implementation of the GEF. In: *Actual problems of education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard: materials of the All-Russian Remote Scientific and Practical Conference*; edited by D.D. Polyakov; M.A. Zakharova, A.N. Kuropatkina, L.A. Chernykh. Yelets, 2018. Pp. 13–16. (In Russian)

6. Dudchik, S.V., Gracheva N.Y. Formation of tutor competence of teachers as a guarantee of successful implementation of inclusive education. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa* = Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business. Bulletin of the Volgograd Institute of Business. 2015; (4): 333–337. (In Russian)

7. Dorofeev A.V., Yastrebova K.A. Development of a teacher's readiness for tutoring by means of an electronic training course in a distance learning system. *Sovremennoe obrazovanie* = Modern education. 2018; (4): 66-73. – URL: <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.4.27368> . (accessed: 05.09.2023).

8. Zapalatskaya, V.S. Organization of tutor support for gifted children in an educational organization // Humanities and education. - 2021. – Volume 12. - No.3. – pp. 62-66. (In Russian)

9. *Glinsky, A.A.* Co-creation of subjects of the educational process in the conditions of project activity. *Mezhdunarodnyj nauchno-populyarnyj zhurnal* = International Popular Science magazine. – Available at: <https://ripo.by/index.php?id=626> (accessed 20.01.2023). (In Russian)

10. Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (teacher)». In: *Kodeks JSC*: electronic fund of legal and normative-technical documentation. - URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (accessed: 12.09.2023). (In Russian).

11. *Dorofeev A., Arslanova M, Yastrebova K.* Vector modeling in assessment of teachers' readiness to tutor support of students. In: *Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age*. Vol 93: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Pp. 401–410. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.42>. (accessed: 12.09.2023). (In English)

12. *Khutorskoy A.V.* Competence-based approach in teaching: a scientific and methodological manual. Moscow: Publishing house "Eidos"; Publishing house of the Institute of Human Education, 2013. 73 p. (In Russian)

13. *Schennikov, S.A., Teslinov A.G., Chernyavskaya A.G.* Innovative processes in education. Tutoring: in 2 hours. Part 1 : studies. handbook for universities. 3rd ed., ispr. and add. Moscow: Yurait Publishing House, 2020. 188 p. (In Russian)

14. *Loginov D.A.* Tutor support of the educational process: an educational and methodological manual. Saratov: GAU DPO "SOIRO", 2017. 88 p. (In Russian)

15. *Moiseeva N.N., Lyamina L.V., Asadullina M.A., Iskhakova N.R., Shemchuk Z.R.* Tutor support of student subjectivity in the educational space of the university. *Vysseee obrazovanie segodnya* = Higher education today. 2016; (6): 53-56. — URL: <https://rucont.ru/efd/401061> (accessed: 12.09.2023). (In Russian)

16. *Avdeeva T., Muraya E., Osipovskaya T., Bugrova V., Krasnova O.* Competence of university teachers in organizing and conducting distance learning at a university. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. 2022; (26): 1–15. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17337>. (In English)

17. *Yastrebova K.A., Dorofeev A.V.* Professionally important qualities of a teacher with a tutorial position in relation to the students. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical journal of Bashkortostan. 2022; 96(2): 54-64. (In Russian)

18. *Kotova S.A., Tsvetkov V.V.* Technology of designing an individual educational route. *SHkol'nye tekhnologii* = School technologies. 2017; (3): 69–77. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta/viewer> (accessed: 12.09.2023). (In Russian)

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
Author has read and approved the final manuscript.*

*Статья поступила в редакцию 10.07.2023; одобрена после рецензирования 18.01.2024;
принята к публикации 15.032024.*

*The article was submitted 10.07.2023; approved after reviewing 18.01.2024; accepted for
publication 15.032024.*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 39-52.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; (1): 39-52.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI /18173292_2024_10310.21510_1_39_52

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ

Ирина Николаевна Власова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,
vlasova@pspu.ru, ORCID 0000-0002-3998-2561

Аннотация. Предметом исследования является формирование исследовательских умений студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Автор рассматривает условия формирования исследовательских умений будущих педагогов и приемы их диагностики. Цель статьи заключается в анализе условий обучения, способствующих формированию исследовательских умений студентов педагогического вуза через решение учебно-исследовательских заданий профессиональной направленности при изучении дисциплин психолого-педагогического и предметно-методического модулей образовательной программы «Ядра высшего педагогического образования».

Подготовка студентов, способных к осуществлению целенаправленной учебно-исследовательской деятельности, владеющих приемами решения исследовательских задач, является одним из важнейших направлений профессиональной подготовки. На основе анализа научных работ и практики формирования универсальных компетенций у обучающихся делается вывод о необходимости включения учебно-исследовательских заданий профессиональной направленности в содержание дисциплин, практическую работу и научно-исследовательскую практику студентов. Решение специальных заданий, описывающих конкретную проблемную ситуацию из области образования, помогает обучающемуся сформулировать проблему, научиться соотносить с ней имеющийся фактический материал, определить противоречие, выдвинуть предположение и составить задачи для решения проблемы. Имеющаяся внутривузовская система контроля качества обучения позволяет не только оценить уровень подготовки студента, но и совершенствовать его самоподготовку, организовывать самопроверку знаний и умений.

Результаты. Рассмотрены основные формы организации образовательного процесса, направленные на формирование исследовательских умений студентов. В результате анализа научных источников, вузовской образовательной практики, а также проведенного мониторинга было показано, что систематическое использование учебно-исследовательских заданий из области образования в теоретической и практической подготовке способствует освоению исследовательских компетенций будущими педагогами.

© Власова И.Н., 2024

Ключевые слова: исследовательские умения, учебно-исследовательские задания, решение задач профессиональной направленности

Благодарности: статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы по разработке фондов оценочных материалов на основе единых подходов к структуре и содержанию образовательных программ педагогического бакалавриата – «Ядро ВПО» (договор 356EP/223/2023 от 27.04.2023 г. с Башкирским государственным педагогическим университетом им. М. Акмуллы).

Для цитирования: Власова И.Н. Формирование исследовательских умений будущих педагогов в вузе // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 39-52.

THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS DURING STUDYING AT UNIVERSITY

Irina N. Vlasova

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, vlasova@pspu.ru, ORCID 0000-0002-3998-2561

Abstract. The subject of the study is the formation of research skills of students pursuing a degree in Pedagogical Education. The author examines the conditions for the formation of research skills of future teachers and methods to diagnose them. The purpose of the article is to analyze the learning conditions that contribute to the formation of research skills of students of a pedagogical university through the solution of professionally oriented educational and research tasks when studying the disciplines of psychological, pedagogical and subject-methodological modules of the educational program of the Pedagogical Education Core.

Preparing students capable of carrying out focused educational and research activities and mastering techniques for solving research problems is one of the most important areas of professional training. Based on the analysis of scientific works and the practice of developing universal competencies in students, a conclusion is made about the need to include professionally oriented educational and research tasks in the content of disciplines, practical work and scientific practice of students.

Solving special tasks that describe a specific problem situation in education helps the student to outline a problem, learn to relate existing factual material to it, identify a contradiction, make an assumption and create tasks to solve the problem. The existing intra-university system of education quality control allows not only to estimate the level of the student's training, but also to improve his self-tuition, organize self-assessment of knowledge and skills.

Results. The main forms of organizing the educational process aimed at developing students' research skills are considered. As a result of the analysis of scientific sources, university educational practice, as well as monitoring, it was shown that the systematic use of educational and research tasks in theoretical and practical training contributes to the development of research competencies by future teachers.

Keywords: research skills, educational and research tasks, solving professional problems

Thanks: The article was prepared as part of the research work on the development of funds of assessment materials based on unified approaches to the structure and content of educational bachelor's degree programs - "Core of Higher Professional Education" (agreement 356EP/223/2023 dated April 27, 2023 with the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla).

For citing: Vlasova I.N. Formation of research skills of future teachers at the university. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 39-52.

Введение. Одним из важных условий развития высшего педагогического образования является организация и поддержка прикладных и фундаментальных исследований не только работников университета, но и будущих педагогов. В соответствии с приоритетными направлениями развития высшего образования педагогический университет должен стать ведущим научно-образовательным центром непрерывного психолого-педагогического образования в регионе и флагманом научно-методического сопровождения педагогических и руководящих кадров сферы образования.

В современном образовательном пространстве активная учебно-исследовательская деятельность становится необходимой частью профессиональной подготовки будущих педагогов. Умение самостоятельно проводить научные исследования в области образования, анализировать полученные данные и применять их на практике является ключевым фактором определения качества подготовки студента-бакалавра и магистранта по УГНС 44.00.00. Образование и педагогические науки.

По мнению ученых, перемены, происходящие в высшем образовании, определяют исследовательскую компетентность выпускника как одну из ведущих в структуре учебного процесса, что повышает ее значимость в настоящее время, когда осуществляется переход к компетентностному подходу в обучении, формированию творческой и конкурентоспособной личности [1; 2]. В высших учебных заведениях, в том числе при освоении программ высшего педагогического образования, полученные в школе исследовательские умения применяются и развиваются при изучении различных дисциплин и модулей, организации практической работы по научной деятельности, самостоятельном выполнении исследований (в рамках курсовых и выпускных работ, научно-исследовательских проектов преподавателей вуза). Одной из форм демонстрации освоения исследовательскими умениями студентов является их активное участие в научных и научно-методических мероприятиях, к которым относятся мастер-классы, открытые лекции и тренинги от ведущих ученых университета, семинары и проектные мастерские с педагогами-исследователями общеобразовательных школ по решению конкретной проблемы системы образования в регионе [3; 4]. Такие формы способствуют расширению и углублению знаний и умений студентов не только в области педагогики, психологии и методики обучения, но и в сфере проведения научных исследований – методов психолого-педагогических и методических исследований, их этапах и инструментах.

Цель статьи заключается в анализе условий обучения, способствующих формированию исследовательских умений студентов педагогического вуза через решение учебно-исследовательских заданий профессиональной направленности при изучении дисциплин психолого-педагогического и предметно-методического модулей образовательной программы «Ядра педагогического образования».

Методология исследования. Методологическую базу исследования составили работы ученых по формированию профессиональных компетенций студентов и педагогов. Отечественные ученые В.И. Загвязинский,

Е.Л. Мельникова, Я.А. Пономарев и другие в своих работах достаточно подробно описывали принципы и педагогические условия формирования исследовательских компетенций студентов [5; 6; 7; 8].

Использование технологий и различных подходов обучения, новых форм и методов также помогает раскрыть потенциал в овладении исследовательскими умениями и компетенциями, о чем свидетельствуют работы ученых М.А. Чошанова по проблемно-модульному обучению [9], Г.И. Ибрагимова по концентрированному обучению [10], А.В. Ястребова по обучению как модели научных исследований и др. [11].

Материалы и методы исследования. Теоретические основы исследования, его цель и задача определили методы исследования, которые оказали наибольшую помощь в изучении учебно-исследовательской деятельности. Это методы системного анализа, статистические (нормативный, сравнительный, метод отслеживания изменений), опроса (анкетирование).

Результаты исследования. Студенты при обучении в педагогическом вузе должны овладеть универсальными компетенциями, в том числе, по организации научно-исследовательской деятельности, знаниями о методах исследования, а также об основных концепциях в области педагогики и психологии. Исследовательские компетенции включают в себя набор умений и навыков, позволяющих студентам эффективно осуществлять научные исследования, анализировать данные, формулировать и проверять гипотезы, аргументировано выстраивать цепочки умозаключений, а также применять полученные знания на практике, в том числе в формировании аналогичных умений у обучающихся общего образования.

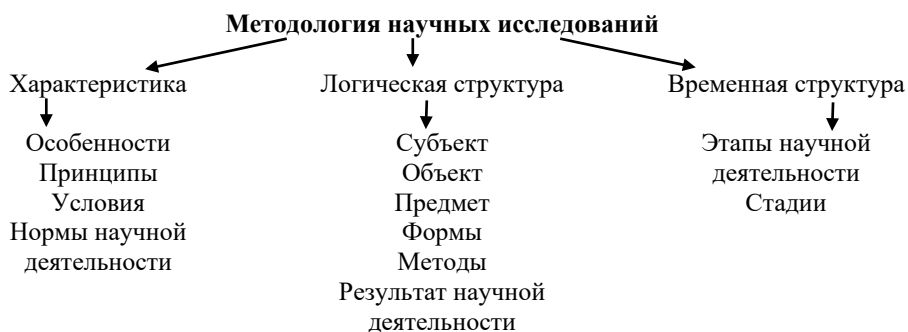


Рис. 1 Структура методологии научного исследования

Однако качество подготовки к учебно-исследовательской деятельности не ограничивается только теоретическими и практическими знаниями. Важную роль играет и мотивация студентов, их интерес к исследовательской работе и желание развиваться в этой сфере, поэтому системный подход к формированию исследовательских умений студентов может стать методологической основой образовательного процесса в педагогическом вузе [12]. Профессиональная

подготовка будущего педагога к научно-исследовательской деятельности должна включать овладение основами методологии научных исследований, к которым относятся: характеристика научной деятельности, логическая структура и временная структура научной деятельности (рис. 1).

Одной из задач подготовки выпускника педагогического вуза также является применение основ методологии научных исследований для решения задач профессиональной направленности и приобретение опыта учебно-исследовательской и научной деятельности в области образования. По направлениям подготовки 44.03.00 Педагогическое образование в учебные планы включен модуль «Проектная и исследовательская деятельность», содержащий дисциплины, практическую работу и научно-исследовательскую практику, содержание и формы работы которых направлены на формирование следующих знаний и умений:

знания

- основ методологии научных исследований, последовательность основных компонентов исследования;
- методов теоретических и экспериментальных исследований в области образования;

умения

- поиска информации с помощью различных источников (справочная, учебная, научная литература), в том числе с использованием современных информационных технологий;
- анализа объекта исследования (выделение структурных элементов);
- выбора и описания подходов, методик и технологий (последовательность операций и действий);
- выбора, измерения и проверки результатов исследования.

Эти знания, умения и способы деятельности лежат в основе формирования исследовательской компетентности будущих педагогов. По мнению Г.Н. Лобовой, исследовательская компетентность имеет два уровня:

первый – учебно-исследовательская работа, когда студент правильно формулирует цель и задачи исследования, анализирует научную литературу; выбирает средства и методы для решения задач, контролирует достоверность наблюдений и измерений;

второй – научно-исследовательская работа, когда происходит активная деятельность студентов с самостоятельной постановкой цели и задач, теоретическим анализом различных источников, планированием эксперимента с последующей статистической обработкой результатов, применением методов научного моделирования [13].

В федеральных государственных образовательных стандартах по УГНС 44.00.00 обозначены группы универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые и выступают показателями качества подготовки будущего педагога. Выпускник педагогического вуза должен демонстрировать компетенцию при решении профессиональных задач, в соответствии с видами профессиональной

деятельности: педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской, сопровождения [14].

Будущий педагог освоившие компетенции проявляет при решении профессиональных педагогических задач, которые выполняются на основе научно-педагогического знания. Решение таких задач профессиональной направленности при изучении педагогики, психологии и методики обучения меняет позицию студентов на некоторые проблемы учебного процесса: роль и значимость того или иного учебного предмета, возможности участия в научных конкурсах и мероприятиях и т.п. Решение кейс-заданий, описывающих конкретную проблемную ситуацию из области образования, помогает обучающемуся увидеть, осознать и сформулировать проблему, что является достаточно трудным этапом при решении педагогической задачи. Далее важно научиться соотносить имеющийся фактический материал с проблемой, формулировать противоречие, выдвигать предположение и ставить задачи для решения выявленной проблемы, то есть стараться ответить на вопрос «Что можно сделать в этой ситуации?». Из ряда возможных решений выбрать эффективное и определить последовательность действий по его реализации. Также важно уметь проанализировать процесс и результаты решения задачи. Все действия по решению педагогических задач требуют развитых исследовательских умений студентов, и чем лучше сформированы эти умения у будущего педагога, тем успешнее будет его профессиональная деятельность, а это свидетельствует о качестве подготовки специалиста.

Важным аспектом развития исследовательских компетенций студентов является оценка сформированности их исследовательских умений. Для этого используются различные методы и приемы, к которым относятся: оценивание процесса исследования, проведение практических занятий и тренингов. В процессе оценивания преподавателю важно следить за умением студента самостоятельно определять цели и задачи исследования, выбирать и применять соответствующие методы сбора и анализа данных, оценивать достоверность полученных результатов и формулировать выводы на их основе. За пять лет обучения в вузе студенты выполняют несколько исследовательских проектов на разных курсах и дисциплинах: по педагогике и психологии, по методике обучения предмету и по профильному предмету. Так будущий учитель математики участвует в проведении исследования по одной из проблем высшей или элементарной математики, затем – по методике обучения математике. На первых двух курсах при освоении модуля психолого-педагогических дисциплин обучающийся выполняет мини-исследования по педагогике и психологии. Здесь студента сопровождает преподаватель дисциплины и руководитель практики. При изучении профильных дисциплин и методики обучения предмету по профилю будущий педагог решает исследовательские задания, начинает самостоятельное исследование по одной из выбранных проблем в соответствующей области. Поэтому на выбор итогового (выпускного) исследования влияют уже сформировавшиеся интересы, опыт

собственной деятельности и возможность работы именно в этой сфере (педагогической, методической, математической – профильной).

В процессе проведения практических занятий на первых-вторых курсах в рамках дисциплин предметной и психолого-педагогической направленности деятельность преподавателя направлена и на совершенствование базовых исследовательских умений, сформированных в средней школе, а также на освоение исследовательской компетенции при выполнении специальных учебно-исследовательских заданий. На третьих-четвертых курсах элементом практических занятий является учебно-исследовательская и научная деятельность, включающая выдвижение гипотез исследования, описание контрольных экспериментов, выполнение анализа полученных данных и формулирование выводов. При проведении таких занятий преподаватель консультирует, оказывает методическую поддержку и помогает студентам развить исследовательское мышление. О возможностях практических занятий по высшей и элементарной математике для моделирования базовых свойств научных исследований изложено в книге «Обучение математике в вузе как модель научных исследований» профессором Ястребовым А.В. [11, с. 101]. Автор описывает не только принципы конструирования задачника по математике, позволяющего моделировать научные исследования в учебном процессе, но и характеризует модель подготовки академической группы студентов к исследовательской деятельности.

Система заданий, которая используется педагогами на дисциплинах по модулю учебно-исследовательской и проектной деятельности, должна включать в себя упражнения разных типов и обеспечивать возможность одновременного решения нескольких педагогических задач. Автор монографии указывает три направления персонализации обучения – базовый, восстановительный и пропедевтический [11]. Система заданий должна вырабатывать у студента прочный навык решения стандартных упражнений. Например, при выполнении на практических занятиях заданий на формирование знаний методов поиска, анализа и систематизации информации группа сначала выполняет одинаковые задания, а затем каждый студент получает свой набор стандартных упражнений, не имеющих у других обучающихся. Такими заданиями могут быть следующие:

- Найдите исторические данные о развитии системы образования в России за последние 50 лет. Опишите основные этапы изменений и их влияние на образовательную практику.

- Определите, какие технологии широко используются в современных учебных заведениях, как они влияют на эффективность обучения.

Другой особенностью системы задания будет возможность ликвидации пробелов в знаниях студентов по данной теме. Так одним из методов поиска информации является поиск с помощью информационных систем, однако не все студенты умеют формулировать поисковый запрос, выбирать достоверный источник (сайт) или проверять информацию. Поэтому в ходе обучения необходимо ликвидировать эти пробелы школьного образования с помощью специальных заданий, которые для своего решения потребуют быстрого и точного поиска

информации в качестве составной части выполнения задания. Такие задания, как правило, выполняются в ходе учебной практики по получению первичных навыков научно-исследовательской деятельности. Также в системе должны быть задания разного уровня сложности и трудности, среди которых задания для сильных студентов с ярко выраженными научными (исследовательскими) интересами. Например, такими заданиями будут:

- Определите основные проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются педагоги при интеграции технологий в учебный процесс.

- Исследуйте работы, предполагающие анализ конкретных кейсов использования технологий в образовании, и оцените их влияние на мотивацию и интерес учащихся.

Диагностика знаний и умений студентов является важным этапом процесса обучения в целом и процесса формирования исследовательских компетенций в частности. На разных этапах обучения в вузе диагностика включает в себя оценку уровня знаний в проведении исследовательской деятельности, навыков применения цифровых ресурсов, информационных технологий в сборе, анализе, обработке, систематизации и представлении информации, коммуникативных навыков, аналитических способностей и критического мышления студентов. Для этого используются различные анкеты, практические задания и тесты. Такая диагностика позволяет выявить уровень сформированности исследовательских умений будущих педагогов, выявить дефициты, которые требуют дополнительной работы и коррекции.

Требования к результатам освоения образовательных программ высшего образования, зафиксированные в стандартах, становятся объективной основой для разработки критериев эффективности обучения, для обновления системы оценки и контроля качества [15]. Анализ научно-педагогической литературы о таких понятиях, как компетенция и компетентность показал, что для проявления той или иной компетенции необходимо наличие знаний и умений, а также готовности или способности их применять [16; 17; 18].

В вузе с 2007 года функционирует система мониторинга качества образовательного процесса, которая включает базы тестовых заданий по различным предметам и практикам студентов [19]. Обновление базы заданий было связано с созданием компетентностных заданий для мониторинга по программам бакалавриата и магистратуры с учетом того, что без «знаний, умений и навыков компетенция не формируется, а без компетенции знания не проявляются».

На данный момент в вузе используются следующие виды тестирования:

- 1) входное тестирование, которое проводится у студентов 1-го курса для выявления уровня владения базовыми исследовательскими умениями. Результаты тестирования используются для коррекции содержания и методов обучения по дисциплине «Методы исследовательской и проектной деятельности», а также программы учебной практики «Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)». Кроме того,

преподавателями профильных дисциплин проводится входное тестирование по определению уровня исследовательских умений в предметной области.

2) Диагностическое тестирование применяется для выявления пробелов при изучении отдельных разделов и тем дисциплины, для диагностики знаний студентов по дисциплине в целом.

3) Обучающее тестирование, в процессе которого студент получает результат освоения дисциплины; повышается мотивация к более качественному освоению дисциплины.

4) Итоговое тестирование проводится по результатам учебной деятельности и является основой для анализа и коррекции этой деятельности.

Таким образом, внутривузовская система контроля позволяет не только оценить уровень подготовки студента, но и совершенствовать самоподготовку и самопроверку.

Проведенный с помощью тестов срез знаний по дисциплинам, формирующих исследовательские компетенции, показал значительное расхождение между оценками, полученными студентами при традиционной форме контроля – собеседование по вопросам, и при тестовом контроле, который включает задания по всем дидактическим единицам (согласно карте компетенции). Одной из причин указанного противоречия является организация образования в режиме передачи «готового» знания. Однако включение компетентностных задач в диагностическое и итоговое тестирование позволяет развернуть преподавание дисциплин к другой модели образования. Это направление предполагает акцентирование внимания студентов на тех компонентах содержания, которые непосредственно будут востребованы в их профессиональной деятельности. На содержательном этапе можно использовать разноуровневые задания как эффективное средство организации самостоятельной работы студентов по приобретению информации. Ключевыми словами в заданиях первого (базового) уровня являются – «изучить», «прочитать», «найти», «выписать»; в заданиях второго уровня (повышенного) – «сравнить», «обобщить», «проанализировать», «выделить», «описать»; в заданиях третьего (высокого) уровня – «разработать», «составить», «оценить».

Для определения уровня сформированности исследовательских умений была разработана диагностическая работа, которая была предложена студентам по окончании 2-го курса. В тест были включены 24 вопроса и задания об основных понятиях исследовательской деятельности, ее этапах, методах исследования, способах поиска и обработки информации. Для количественной характеристики знаний каждое задание теста оценивалось определенным количеством баллов: от 1 балла до 6, в зависимости от сложности задания и проверяемых умений. Уровни владения исследовательскими умениями (уровни компетентности), выделенные по результатам тестирования, отражены в табл.1.

Основной базой исследования был выбран Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. В качестве объектов исследования выступали студенты математического, естественно-научного, филологического факультетов и факультета педагогики и методики начального образования. Причем

участвовали студенты независимо от их успеваемости, интересов и способностей, что обеспечило представительность исследования. Всего протестировано 130 респондентов.

Таблица 1.

Уровни компетентности	Качественная характеристика	Количественная характеристика
1-й	Очень низкий	$X \leq 8$
2-й	Низкий	$8 < X \leq 16$
3-й	Средний (базовый)	$16 < X \leq 24$
4-й	Высокий	$24 < X \leq 32$
5-й	Очень высокий	$32 < X \leq 40$

Общие результаты диагностики уровня сформированности исследовательских умений студентов представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Количество баллов	0	1	2	3	4	5	6	7	8	10	11
Количество набравших их респондентов	17	37	21	18	13	7	8	4	3	1	1
%	13,2	28,8	16	14,1	10	5,1	5,9	3,2	2,7	0,5	0,5

Уровень только двух респондентов можно оценить, как второй (низкий), остальные 128 человек показали первый (очень низкий) уровень владения исследовательскими умениями. Причем у 13 % респондентов такие знания и умения отсутствуют совсем (задания не выполнены или выполнены неверно); 58 % респондентов набрало не более 2 баллов, то есть верно выполнили в среднем 1 задание; 72,1 % респондентов набрали не более 3 баллов, то есть верно выполнили не более 2 заданий. Все это показало катастрофически низкий уровень исследовательских умений. Одной из главных причин такой ситуации был всеобщий дистант (в условиях пандемии), который пришелся на первый год и половину второго года обучения в вузе у этих студентов. Такие результаты свидетельствуют о том, что формирование исследовательских умений требует системной и целенаправленной работы во всех формах ее проявления.

Эта же диагностическая работа была проведена в 2023 году, выборка составила 150 респондентов – студенты 2-го курса разных факультетов. Общие результаты диагностики уровня сформированности исследовательских умений студентов представлены в табл. 3.

Таблица 3.

Количество баллов	10	14	16	18	20	24	26	28	32	36	38
Количество набравших их респондентов	15	16	21	27	24	22	14	8	1	1	1
%	10	10,6	14	18	16	14,7	9,3	5,3	0,7	0,7	0,7

Около 21 % респондентов показали низкий уровень владения исследовательскими умениями. 16,7 % показали очень высокий уровень владения, а более 63 % респондентов показали средний и высокий уровень. Более половины респондентов знают методологический аппарат исследования, этапы исследования, способы обработки и представления информации. Около 30 % респондентов испытывали затруднения в выборе методов исследования. Только 25 % респондентов смогли сформулировать цель и задачи исследования.

Также была проведена самооценка исследовательской компетентности студентов – субъективное мнение респондентов об уровне владения ими исследовательскими умениями. Респондентам было предложено оценить общий уровень своих знаний по организации научного исследования по шкале:

- а) вполне достаточный;
- б) достаточный;
- с) не могу сказать;
- д) недостаточный;
- е) абсолютно недостаточный.

По формуле $I = \frac{a+0,5b-0,5d-e}{N}$, где a, b, c, d, e – количество выбравших последовательные ступени шкалы, а N – общее число респондентов [20]. Нами вычислены индексы самооценки компетентности I_k , с помощью которых можно определить уровень саморефлексии различных групп респондентов и всей выборки. При такой технике вычислений $+1$ выражает максимальный, а -1 – минимальный уровень компетентности. Общие результаты самооценки компетентности: общий индекс самооценки исследовательской компетентности достаточно низкий $I_k = -0,63$. Это говорит о высоком уровне саморефлексии респондентов всей выборки, при этом ни один респондент не считает свои исследовательские познания вполне достаточными, лишь три респондента считают их достаточными, 12 затруднились ответить, 67 % считают свои знания недостаточными, а 23 % – абсолютно недостаточными.

Заключение. При переходе педагогических вузов на обучение по единым образовательным программам, разработанным в соответствии с рекомендациями «Ядра высшего педагогического образования» будет возможным провести диагностику источников исследовательской компетентности студентов. Это позволит выявить значимость дисциплин и практики в освоении исследовательской компетенции, эффективные формы учебно-исследовательской работы со студентами. Также важно организовывать дополнительные мероприятия, такие как научные конференции, семинары и открытые лекции, где студенты смогут обсуждать актуальные направления исследований, результаты и методы научной работы, получать обратную связь и рекомендации от профессиональных экспертов

В целом развитие исследовательских компетенций у студентов является важной задачей образовательной системы. Оценка сформированности исследовательских умений студентов, приемы формирования их компетенций и

диагностика таких умений позволяют определить эффективность данного процесса и принять меры для дальнейшего развития будущих педагогов в области образования.

Список источников

1. *Бережнова Е.В.* Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – Москва: Научное-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – URL: <https://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/19%20Okrugli%20sto/22%20Bereznova.pdf> (дата обращения 10.09.2023).
2. *Шнейдер Е.М., Дмитриук Ю.* Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – URL: <https://scienceeducation.ru/article/view?id=27049> (дата обращения 26.09.2023)
3. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – Москва: Академия, 2012. – 208 с.
4. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов вузов. – Москва: Академия, 2008. – 346 с.
5. *Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2010. – 176 с. (Профессионализм педагога).
6. *Идиятов И.Э.* Технология проблемного обучения как средство формирования исследовательской компетентности студентов // Образование и саморазвитие. - 2015. – №4 (46). – С. 69-71.
7. *Мельникова Е.Л.* Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика: монография. – Москва: Баласс, 2015. – 272 с.
8. *Пономарев Я.А.* Знания, мышление и умственное развитие. – Москва: Педагогика, 1967. – 264 с.
9. *Чошанов М.А.* Инженерия обучающихся технологий. – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 242 с.
10. *Ибрагимов Г.И.* Учебный курс «Дидактика» в системе формирования дидактической культуры будущего учителя // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 54-63.
11. *Ястребов А.В.* Обучение математике в вузе как модель научных исследований: монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 306 с.
12. *Носова Л.С.* Новые формы организации научно-исследовательской деятельности студентов как способ повышения степени удовлетворенности студентов научно-исследовательской деятельностью // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования: XIV межвузовский сборник научных трудов / под ред. О.Р. Шефер. – Челябинск: Край Ра, 2018. – С. 199-204.
13. *Лобова Г.Н.* Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности: содержательный аспект рабочей программы // Вестник ОГУ. - 2004. – № 5. – С.55-59.
14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_V_3_15062021.pdf (дата обращения 15.10.2023)
15. *Сайфуллаева Д.А., Узоков А.Х., Ахтамов Б.Р.* Методы оценки знаний студентов при обучении специальным предметам // Проблемы современной науки и образования. – 2020. - №

12-2 (157). – С. 35-38; *Чошанов М.А.* Инженерия обучающих технологий. – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 242 с.

16. *Горожанкина А.Г.* Методологические подходы оценки модели профессионального развития персонала организации на основе компетентностного подхода // Актуальные вопросы управления персоналом: сборник научных статей II Национальной научно-практической конференции. Сер. «Современные технологии управления. Научно-исследовательские компетенции управленческой деятельности. – Москва: Формат, 2020. – С. 30-36.

17. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

18. *Хуторской А.В.* Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 608 с.

19. Система менеджмента качества как инструмент развития пермского государственного гуманитарно-педагогического университета: материалы научно-практической конференции 14 июня 2012 года / под общ. редакцией А.И. Санниковой; Перм. гос. гуманитар.-педагог. ун-т. – Пермь, 2021. – 147 с.

20. *Морозов Е.А.* Пошаговый алгоритм действий при использовании методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях // Научный диалог. 2014. - № 3 (27): Психология. Педагогика. – С.29-45.

References

1. *Berezhnova Ye.V.* Professional'naya kompetentnost' kak kriteriy kachestva podgotovki budushchikh uchiteley // Kompetentsii v obrazovanii: opyt proyektirovaniya: sb.nauch.tr. / pod red. A.V. Khutorskogo. Moscwa: Nauchnoye-vnedrencheskoye predpriyatiye «INEK», 2007. – URL: <https://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/19%20Okrugli%20sto/22%20Berezhnova.pdf> (data obrashcheniya: 10.09.2023) (In Russian)

2. *Shnejder E.M., Dimitryuk Yu.* Metody formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti studentov vysshej shkoly / Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 6. – URL: <https://scienceeducation.ru/article/view?id=27049> (data obrashcheniya 26.09.2023). (In Russian)

3. *Zagvyazinskiy V.I., Atakhanov R.* Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb.posobiye dlya stud.uchrezhdeniy vyssh.prof.obrazovaniya. Moscwa: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2012. 208 s. (In Russian)

4. *Krayevskiy V.V., Khutorskoy A.V.* Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb.posobiye dlya studentov vuzov. Moscwa: Akademiya, 2008. 346 s. (In Russian)

5. *Zagvyazinskiy V.I.* Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga: ucheb.posobiye dlya stud. vyssh. uchebn. zavedeniy / V.I. Zagvyazinskiy. Moscwa: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2010. 176 s. (Professionalizm pedagoga). (In Russian)

6. *Idiyatov I.E.* Tekhnologiya problemnogo obucheniya kak sredstvo formirovaniya issledovatel'skoj kompetentsii studentov. *Obrazovaniye i samorazvitiye* = Education and self-development 2015; 46 (4): 69-71. (In Russian)

7. *Mel'nikova E.L.* Problemno-dialogicheskoe obuchenie: ponyatie, tekhnologiya, metodika. Monografiya. Moscwa: Balass, 2015. 272 s. (In Russian)

8. *Ponomarev Ya.A.* Znaniya, myshlenie i umstvennoe razvitie. Moscwa: Pedagogika, 1967. 264 s. (In Russian)

9. *Hoshanov M.A.* Inzheneriya obuchayushchih tekhnologij. Moscwa: Laboratoriya znaniy, 2020. 242 s. (In Russian)

10. *Ibragimov G.I.* Uchebnyy kurs «Didaktika» v sisteme formirovaniya didakticheskoy kul'tury budushchego uchitelya. Pedagogika = Pedagogy. 2011; (2): 54-63. (In Russian)

11. *Yastrebov A.V.* Obuchenie matematike v vuze kak model' nauchnyh issledovaniy: monografiya. Yaroslavl': RIO YAGPU, 2017. 306 s. (In Russian)

12. *Nosova L.S.* Novye formy organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov kak sposob povysheniya stepeni udovletvorennosti studentov nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nost'yu // Aktual'nye problemy razvitiya srednego i vysshego obrazovaniya. IVX mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Pod red. O.R. Shefer. CHelyabinsk: Izd-vo Kraj Ra, 2018. S. 199-204. (In Russian)

13. *Lobova G.N.* Podgotovka studentov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti: sodержatel'nyy aspekt rabochey programmy. *Vestnik OGU* = Bulletin of the OSU. 2004; (5): 55-59. (In Russian)

14. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 125 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (s izmeneniya i dopolneniyami). Redakciya s izmeneniyami № 1456 ot 26.11.2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (data obrashcheniya 15.10.2023) (In Russian)

15. *Sajfullaeva D.A., Uzokov A.H., Ahtamov B.R.* Metody ocenki znanij studentov pri obuchenii special'nyh predmetam. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya* = Problems of modern science and education. 2020; 157(12-2): 35-38; CHoshanov M.A. Inzheneriya obuchayushchih tekhnologij. – Moscva: Laboratoriya znanij, 2020. 242 s. (In Russian)

16. *Gorozhankina A.G.* Metodologicheskie podhody ocenki modeli professional'nogo razvitiya personala organizacii na osnove kompetentnostnogo podhoda. In: *Aktual'nye voprosy upravleniya personalom: sbornik nauchnyh statej II Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ser. «Sovremennye tekhnologii upravleniya. Nauchno-issledovatel'skie kompetencii upravlencheskoj deyatel'nosti. Moscva: Format, 2020. S. 30-36. (In Russian)

17. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. *Vyssheye obrazovaniye segodnya* = Higher education today. 2003; (5): 34-42. (In Russian)

18. *Hutorskoj A.V.* Pedagogika. Uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya. Sankt-Peterburg: Izd-vo Piter, 2019. 608 s. (In Russian)

19. Sistema menedzhmenta kachestva kak instrument razvitiya permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii 14 iyunya 2012 goda / pod obshch.redakciej A.I. Sannikovoj; Perm.gos.gum.-ped.un-t. Perm', 2021. 147 s. (In Russian)

20. *Morozov E.A.* Poshagovyj algoritm dejstvij pri ispol'zovanii metodov matematicheskoy statistiki v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah. *Nauchnyj dialog: Psihologiya. Pedagogika* = Scientific dialogue: Psychology. Pedagogy. 2014; 27(3): 29-45. (In Russian)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 06.12.2023; одобрена после рецензирования 16.01.2024; принята к публикации 15.03.2024.

The article was submitted 06.12.2023; approved after reviewing 16.01.2024; accepted for publication 15.03.2024.

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 53-67.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; (1): 53-67.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147

DOI/18173292_10310.21510_2024_103_1_53_67

**ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ НА
КЛАВИШНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ**

*Маргарита Магнавиевна Заббарова¹, Татьяна Ивановна Политаева²,
Алена Игоревна Рахматуллина³*

¹ Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акмуллы, Уфа, Россия, zabbarova74@mail.ru, ORCID 0000-0002-5097-6429

² tanapolia@bk.ru, ORCID 0000-0002-1232-9239

³ rahmara@mail.ru, ORCID 0000-0002-6724-0282

Аннотация. В статье затрагиваются современные подходы в теории и практике профессионального образования студентов педагогического вуза, обучающихся по профилю «Музыкальное образование». Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка форм и методов обучения студентов основам джазовой импровизации на акустических и электронных клавишных инструментах. Исследование направлено на рассмотрение процесса музицирования как важной части компетентности будущего педагога-музыканта и внедрение в данный процесс предлагаемых этапов освоения студентами приемов игры на фортепиано без нот: начальный и продвинутый. Приводятся методические рекомендации по организации учебного процесса на каждом этапе, примеры упражнений для тренировки навыка творческого музицирования и подбора музыки на слух, а также упражнения по джазовой импровизации на примерах популярных джазовых произведений.

Применена совокупность теоретических и практических методов исследования, проведен анализ научных публикаций по проблеме исследования и музыкальных партитур джазовых произведений, использован метод анкетирования, проведены практические задания. В экспериментальной части исследования приняли участие 48 студентов Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Результаты. Рассмотрены и обобщены формы и методы обучения основам джазовой импровизации на акустических и электронных клавишных инструментах; изучены приемы джазовой импровизации в педагогической практике. Определено, что реализация предлагаемых форм и методов, а также этапов освоения приемов игры на фортепиано без нот зависит от уровня музыкально-теоретической и исполнительской подготовки студента.

Исследование выявило наличие у студентов мотивации к изучению джазовой импровизации, а также таких проблемных зон, как низкий уровень музыкально-теоретической и исполнительской подготовки. Даны методические рекомендации по организации учебного процесса по обучению основам джазовой импровизации на клавишных инструментах.

Ключевые слова: джазовая импровизация, музицирование, обучение импровизации, транскрипция, аранжировка, музыкальное образование, фортепианное исполнительство, клавишные инструменты, синтезатор, электронно-клавишный инструмент

© Заббарова М.М., Политаева Т.И., Рахматуллина А.И., 2024.

Для цитирования: Заббарова М.М., Политаева Т.И., Рахматуллина А.И. Обучение основам джазовой импровизации на клавишных инструментах: современные подходы // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 53-67.

THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

TEACHING THE BASICS OF JAZZ IMPROVISATION ON KEYBOARD INSTRUMENTS: MODERN APPROACHES

Margarita M. Zabbarova¹, Tatayana I. Politaeva², Alena I. Rahmatullina³

¹Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, Ufa, Russia, zabbarova74@mail.ru, ORCID 0000-0002-5097-6429

²tanapolia@bk.ru, ORCID 0000-0002-1232-9239

³raxmara@mail.ru, ORCID 0000-0002-6724-0282

Abstract. The article touches upon modern approaches in the theory and practice of professional training in music at a pedagogical university. The purpose of the study is the theoretical justification and experimental verification of the forms and methods of teaching students the basics of jazz improvisation on acoustic and electronic keyboard instruments. The research is aimed at considering music-making as an important part of the future teacher-musician's competence and introducing the proposed stages of mastering the techniques of playing the piano without notes by students - initial and advanced - into this process. Guidelines on organizing the educational process at each stage, examples of exercises for training the skill of creative music-making and playing music by ear, as well as exercises for jazz improvisation via examples of popular jazz works by outstanding piano performers are given.

A set of theoretical and practical research methods was applied, an analysis of scientific publications on the research problem and musical scores of jazz works was carried out, a questionnaire method and practical tasks were used. The experimental part of the study involved 48 students of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

Results. The forms and methods of teaching the basics of jazz improvisation on acoustic and electronic keyboard instruments are considered and summarized; the techniques of jazz improvisation in teaching practice are studied. It has been determined that the implementation of the proposed forms and methods, as well as the stages of mastering the techniques of playing the piano without notes, depends on the level of the student's musical-theoretical and performing training.

The study revealed that students have motivation to study jazz improvisation, as well as such problem areas as a low level of musical theoretical and performing training. Methodological recommendations on the organization of the educational process for teaching the basics of jazz improvisation on keyboard instruments are given.

Keywords: jazz improvisation, music making, improvisation training, transcription, arranging, music education, piano performance, keyboard instruments, synthesizer, electronic keyboard instrument

For citing: Zabbarova M.M., Poletaeva T.I., Rakhmatullina A.I. Teaching the basics of jazz improvisation on keyboard instruments: modern approaches. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 53-67.

Введение. В музыкальном образовании на современном этапе произошли существенные изменения, которые отразились в подготовке будущих учителей музыки, прежде всего, с позиции формирования «человека культуры», где основным методологическим инструментом являются принципы «исторического

достижения» и «человекотворчества», а ориентирами социального развития – «становление культуросообразных качеств личности» [1, с. 169-171]. Безусловно, продолжают быть актуальными многие аспекты традиционного музыкального образования: умение слышать музыку, анализировать и интерпретировать ее содержание, владеть разнообразными техническими приемами игры на инструменте, где обучающийся осваивает традиционную схему «вижу ноты – слышу партитуру, разучиваю, исполняю».

За стенами университета студент включается в поликультурный музыкальный мир и обнаруживает сферы, в которых не всегда нужно музицировать только по нотам. Часто и педагогу необходимо профессионально самореализовываться, проявляя умения импровизировать, аранжировать и сочинять музыку, составлять транскрипции, делать переложения произведений для разного состава инструментов. В связи с этим возрастает значение практики свободного музицирования, импровизации и подбора по слуху на основе сформированных представлений о стилевых направлениях музыкальной культуры.

Цель статьи – рассмотреть современные подходы в обучении студентов педагогического вуза основам джазовой импровизации на клавишных инструментах как важного элемента освоения технологии свободного музицирования.

Методология исследования. Умение творчески музицировать является важной частью компетентности педагога-музыканта. Разнообразные аспекты свободного творческого музицирования на клавишных инструментах и искусства импровизации раскрыты в работах И.М. Красильникова [2; 3], А.Г. Бабенкова [4], А.Ф. Григорьева [5], С.И. Шеина [6].

Технология освоения музицирования имеет деятельностный характер. Обучающийся нарабатывает технику импровизации путем отбора технических комбинаций по заранее созданному исполнительскому плану, опираясь на слуховой самоконтроль, мышечно-двигательные способности, осознанное мышление, музыкально-теоретические знания. Импровизация предполагает наличие в опыте музыканта определенного материала, который используется для создания новой музыки в процессе игры, а значит, требует хороший уровень исполнительской техники и опыт сочинения. Основой для импровизации может служить классическая, народная и джазовая музыка. Целесообразность обращения именно к джазовой импровизации в процессе обучения будущего учителя музыки обусловлена исследованиями истоков джаза. Исследователи рассматривают этот феномен как ранний вид музицирования, обогативший мировую музыкальную культуру [7; 8; 9].

О необходимости внедрения основ импровизации в общую музыкальную и вузовскую подготовку будущих педагогов пишут И.М. Красильников [3], Н.Р. Бажилин [10], М.М. Заббарова и Т.И. Политаева [11], О.А. Лукаш [12]. Навык джазовой импровизации рассматривается ими как один из составляющих электронно-творческого музицирования, раскрываются пути его освоения. В качестве результата такой деятельности выступают умения создавать аранжировки,

расширение знаний и свободное владение инструментом, легкость в процессе приобщения к музыке разных направлений и жанров.

Большим подспорьем в обучении джазовой импровизации являются учебно-методические пособия джазовых музыкантов Ю.Н. Чугунова [14], Р.С. Столяра [15], Б.В. Мочалина [16], О.К. Жуматаева [17] с приложениями нотных примеров. В них представлены средства выразительности: аккорды, основы джазовой гармонизации, хроматизмы, ритмы, приемы разных джазовых стилей. Обобщается специфика фразировки, скрытого голосоведения подготовленных фраз, даются примеры полиритмии и полиметрии, сравнительный анализ блюзовых тем, политональной пентатоники, джазовых секвенций, упражнений джазмена.

При достаточном учебно-методическом обеспечении организации обучения джазовой импровизации и конкретизации приемов и средств выразительности [12] существует ряд проблем в их практическом применении при подготовке студентов, что связано с исполнительской ограниченностью, умением исполнить только выученное по нотам произведение. Для их решения предлагается внедрить в учебную практику навыки создания электронной аранжировки и трансформации мелодических рисунков партий [11], переосмысления электронной инструментовки и применением пространственных спецэффектов и синтезированных тембров в аранжировке (в условиях современной акустики концертных залов) [17], эстрадно-джазовой импровизации и развития аранжировочного мышления [12], джазовой обработки, ее построения и транскрибирования [18], вокально-джазовой инструментально-подражательной импровизации [9]. Наиболее эффективными развивающими навыки импровизации являются методы эстрадного сольфеджирования, современной стилизации мелодики, развития умения слышать мелодическую линию в системе других голосов, методы полифонизации, оркестровки, контрастирования, звукозаписи, оцифровки звучания, создания звуковых модусов и пресетов для электронной аранжировки.

Ориентирами для данного исследования также стали методические разработки по обучению аранжировке на МИДИ-инструментах, дающие возможность развивать навык импровизации, смешивать классические и современные техники исполнения и стили, играть на нескольких инструментах и MIDI-контроллерах, включать джазовую полиимпровизацию и комбинирование инструментария [19; 20]. Но анализ публикаций показал, что работы, раскрывающие основы творческого музицирования и импровизации изложены как отдельные разрозненные рекомендации, а потому требуют систематизации и обоснования этапов обучения.

Материалы и методы исследования. В работе применена совокупность теоретических и практических методов исследования. Проведен анализ научной литературы, музыкальных произведений джазовой стилистики, использован метод анкетирования и практических заданий со студентами Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы с целью выявления их социокультурной мотивации к изучению джазовой импровизации, а

также для определения уровня музыкально-теоретической и исполнительской подготовки.

Результаты исследования. Инструментальное музицирование включает разные формы исполнительства: мелодическую и гармоническую импровизацию, импровизацию в разных стилевых моделях, аранжировку и транскрипцию. *Гармонический* способ импровизации основан на гармонизации или перегармонизации мелодии посредством смены лада, усложнения аккордов (например, замена классических трезвучий септаккордами и нонаккордами, с использованием неаккордовых звуков); изменения «краски» аккорда за счет альтерации звуков или усиления звучания октавных дублировок или, наоборот, придания аккорду прозрачности в результате «снятия» аккордовых звуков.

Мелодический способ импровизации требует создания авторской мелодии. Более простым приемом является изменение мелодии, которое осуществляется за счет зеркального обращения темы, заполнения ее быстрыми пассажами или дроблением длинных нот с применением «репетиций», опевания главных ступеней, украшения мелизмами, сочинение мелодии-ответа к основной музыкальной теме. В последнем случае мелодия делится на фразы, каждая из которых исполняется в разных регистрах и представляет «разговор» двух персонажей. Несложным способом мелодической импровизации является замена исполнительских штрихов на противоположные (легато на стаккато, и наоборот), что меняет характер музыки.

Импровизация в разных стилевых моделях на электронно-клавишном синтезаторе с применением автоаккомпанемента предполагает использование моделей-стереотипов разнообразных стилевых эпох, существующих в виде фактурных образцов-паттернов, представляющих собой, как правило, двух- или четырехтактный оstinatный рисунок разнотембровых голосов сопровождения музыки. Паттерны являются гармонической основой для импровизации.

Конечно, импровизация и игра в ансамбле на акустических клавишных инструментах в большей степени передают динамику живого исполнения, чем на автоматических. Такая импровизация Real-Time (в реальном времени) в двуручном исполнении – более сложное искусство, к которому нужно переходить постепенно, освоив сначала базовые мелодическую и гармоническую импровизации отдельными руками на синтезаторе. Поэтому сегодня импровизацию на синтезаторе можно рассматривать как занятие на полезном, стимулирующем воображение обучающем тренажере. Благодаря использованию его богатейшей базы звуков обучение творчеству становится не только увлекательным, но и более доступным и продуктивным, так как служит ступенькой на пути к достижению полной двуручной импровизации (Full-range), изучаемой и в классе фортепиано.

Рассмотрим алгоритм работы над импровизацией на акустических и электронных клавишных инструментах. Основу импровизации составляет музыкальная тема, как правило, уже гармонизованная. В ее основе может лежать любая мелодия – народная, классическая или современная. Оптимальной формой для импровизации на начальном этапе является несколько квадратных построений, либо куплетно-вариационная или рондо.

Следующим этапом является выбор жанра и стиля. На клавишном синтезаторе можно импровизировать в любом жанре, но важно сохранить его жанровые признаки: гармонию, ритм, характерную фактуру, свойства мелодии. При выборе стиля также важно знать существующие в синтезаторе банки стилей. Рекомендуется играть с подражанием исполнительскому, композиторскому «alla», эпохальному (барокко, венский классицизм, импрессионизм) стилям или с использованием различных композиторских техник, таких как минимализм, полистилистика. На продвинутом этапе освоения импровизации исполнитель найдет свой собственный стиль. Каждому музыкальному построению необходимо придать определенный ритмический рисунок. Это может быть движение опевающих мелодию пассажей, арпеджио из мелких длительностей – восьмых/шестнадцатых, использование длительностей нечетного деления – триолей/квинтолей, аккордовых группировок, синкопированного ритма и др.

Важным этапом является выбор фактуры как способа изложения музыки. Начать обучение стилевой импровизации рекомендуется с использованием на синтезаторе автоаккомпанемента. Здесь основная работа приходится на правую руку исполнителя, поскольку левая извлекает аккорды гармоническим способом, порой в облегченном режиме «chord», что означает «игра одним басом». При более сложной импровизации обеими руками, левая рука уже самостоятельно, без автоаккомпанемента исполняет свою партию. Здесь нужно определить виды и порядок сопровождающих ритмо-фактурных элементов: это могут быть строгие аккорды или вальсовый бас-аккорд, общие формы движения – гаммы, арпеджио или контрапунктный «диалог» между партиями рук. При любом сочетании они должны в целом гармонировать между собой. Обучаться стилевой импровизации на синтезаторе следует постепенно, усложняя задачу способами: играть под предварительно записанный в секвенсоре синтезатора автоматический и клавиатурный аккомпанемент; под ритм ударных инструментов, и с метрономом; в реальном времени под свой автоматический или «живой» аккомпанемент.



Рис. 1. Ритмическая формула свинга

Особым видом инструментального музицирования в исполнительской практике является транскрипция, основанная на преобразовании популярного музыкального произведения, чаще как адаптация оркестровых произведений для фортепиано. Джазмены называют процесс транскрибирования – «снятие»: исполнители снимают образцы импровизации выдающихся исполнителей на слух и стараются в точности передать ее на фортепиано, затем на этой основе создавать свою [18]. Наиболее полно процесс транскрибирования проявился в джазовой музыке, возникшей в XX веке на основе регтайма и блюза, от которых он перенял основную ритмическую формулу свинга (рис.1), сложные виды полиритмии, «качание» через смещение ритмических акцентов, полутоновые и четвертитоновые

Часто используемым приемом джазовой импровизации является применение *тритоновых гармонических замен*. Доминантовый септаккорд, строящийся на V ступени, может быть заменен на септаккорд доминантовой функции, находящийся на расстоянии тритона от него, то есть строящийся на II пониженной ступени. Такая замена называется тритоновой, и она может быть применена к любому доминантовому аккорду. В примере приведена фраза Д. Хазелтайна из «Momenttomoment». Am7(b5) (минорный септаккорд от «ля» с пониженной квинтой) обыгрывается при помощи арпеджио и гаммы Ми бемоль мажор. Расстояние от ноты «ля» до ноты «ми» – тритон, что делает эту фразу тритоновой заменой (см. рис.6).



Рис. 6. Тритоновая гармоническая замена

После проведения анализа научных публикаций по проблеме обучения основам импровизации на клавишных инструментах, обобщения особенностей разнообразных форм инструментального музицирования в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 48 студентов. Для проверки базовых знаний о джазе и процессах импровизации и умений творческого музицирования на клавишных инструментах им было предложено ответить на ряд вопросов и выполнить ряд творческих заданий: подбор мелодии по слуху с ее последующей гармонизацией; подбор на фортепиано к заданной мелодии аккомпанемента с различными видами фактуры; игра гармонической цифровки с транспонированием в разных тональностях; игра стилизованной мелодии в разных ритмо-стилях с автоаккомпанементом на синтезаторе; мелодическая импровизация под записанную гармоническую последовательность на синтезаторе.

Анкетирование показало невысокий уровень знаний опрошенных об искусстве джаза и импровизации. Но знания в области теории музыки (интервалы, строение аккордов, строение ладов, знание тональностей и др.) свидетельствуют о том, что студенты имеют неплохую музыкально-теоретическую базу для развития навыков творческого музицирования на клавишных инструментах, однако требуется расширение музыкально-культурного кругозора.

В формирующем эксперименте было предложено два этапа организации учебного процесса по обучению основам джазовой импровизации на клавишных инструментах: начальный и продвинутый, а также упражнения и методические рекомендации по их использованию на каждом этапе.

Начальный этап развития импровизации связан, прежде всего, с внедрением инновационных подходов развития музыкального мышления и слухового опыта обучающегося, в связи с этим он включает следующие упражнения на клавишном инструменте:

1. Подбор по слуху несложных попевок, знакомых песен от заданной ноты в до мажоре или ля миноре;
2. Игра более сложных вариантов первого упражнения от заданной ноты, с последующим изменением тональности мелодии; транспонирование знакомых музыкальных тем, отдельных фраз или эпизодов произведений, изучаемых на аудиторных занятиях;
3. Импровизация-диалог, которая воплощается в вопросно-ответной форме: первую музыкальную фразу исполняет педагог, вторую – студент. Диалог можно подкрепить, придумав слова к каждой фразе;
4. Имитация простейших звукоизобразительных интонаций, которая включает: имитацию голосов животных и птиц с использованием ритмического рисунка и интервалики; регистров инструмента; упражнения-ассоциации по определению и запоминанию интервалов, например, «сигнал трубы», основной на интервале чистой кварты, «клаксон автомобиля» – интервале чистой квинты и др. В данном упражнении рекомендуется применить сравнение со спецэффектами на синтезаторе;
5. Использование разных ритмических рисунков, включающее:
 - а) подбор мелодии по ритмическим схемам, предложенным педагогом или самим учащимся;
 - б) упражнения с заданной сюжетной программой, например, «прогулка», «на ослике», «катание на лодке», «езда на велосипеде», «езда на поезде» и др.;
 - в) ознакомление обучающихся с сочинениями композиторов, раскрывающими процесс движения;
6. Исполнение-стилизация – игра мелодии в разных жанрах, например, песенная мелодия исполняется в ритме польки, вальса, марша и др.;
7. Воплощение настроения в звуках. Один из вариантов данного упражнения заключается в подборе мелодии на текстовую основу, например, создание мелодии на стихотворение или отрывок из прозы;
8. Ритмическая импровизация выражается в отстукивании ритма без звучания инструмента. В данном упражнении педагог акцентирует внимание обучающихся на то, как темп и метроритм влияют на характер и содержание музыки;
9. Сочинение мелодии от заданной первоначальной интонации;
10. Использование в аккомпанементе тонической квинты со вспомогательными звуками;
11. Гармонизация мелодии в разных тональностях (игра трезвучий в партии левой руки).

На данном этапе освоения искусства импровизации студенты приобрели следующие навыки: подбор мелодии на слух в разных тональностях; гармонизация знакомой мелодии; подбор ритмической основы в аккомпанементе. В процессе освоения такого практического опыта игры на фортепиано и клавишном синтезаторе, а также более глубокого изучения теории и истории музыки у студента

появляется больше возможностей для более свободного музицирования и освоения джазовой импровизации.

В связи с этим мы обозначили следующий этап в освоении навыка творческого музицирования и подбора музыки на слух в виде инструментальных транскрипций – как продвинутый уровень и инновационный подход. Рассмотрим упражнения, рекомендованные на этом этапе. К ним относятся формы динамизации/ регенерации (усложненного изменения) фактуры:

1. Игра гармонических последовательностей с обращениями аккордов в тональностях до трех знаков: T – S – D – T; T – S – D – II7 – D – T(VI); T– III – VI – II – T;

2. Гармонизация популярных песен, с использованием разных видов фактуры: аккордовой, аккордовой пульсации, бас-аккорд, различных гармонических фигураций;

3. Сочинение мелодической линии по звукам аккордов, тетракордов в восходящем и нисходящем движении.

4. Исполнение гармонических последовательностей с использованием сложных аккордов, например, септаккордов: большого мажорного, малого мажорного, большого минорного и малого минорного септаккордов.

На контрольном занятии студенты должны были исполнить на электронно-клавишном синтезаторе с использованием автоаккомпанемента и современных джазовых стилей подготовленную импровизацию на тему произведения «Autumn Leaves Josef» композитора Ж. Космы, на стихи Ж. Превера. В качестве усложнения творческой задачи для студентов более продвинутого уровня по джазовой импровизации было предложено задание исполнить эту же пьесу на фортепиано, но уже с исполнением аккомпанемента в клавиатурном режиме. Таким образом, полученное первоначальное ансамблевое звучание импровизации на синтезаторе переносилось с приближенно полным озвучиванием аккомпанемента в партии левой руки. Такой метод постепенного перехода «от простого к сложному заданию» в виде фортепианного переложения (транскрипции) способствовал более успешному выполнению творческой задачи и развитию навыков свободного джазового музицирования.

Студенты выполняли основное задание в виде варьирования данной мелодии на основе освоенных на формирующем этапе способов динамизации фактуры – подбора по слуху мелодических ритмо-интонаций, усложнения гармоний и модуляций, украшения фактуры джазовыми приемами. Первым шагом реализации творческого задания было прослушивание аудиозаписи песни и джазовая гармонизация мелодии в процессе ее подбора по слуху на синтезаторе с использованием подходящих стилевых паттернов. Далее студенты приступили к импровизационному обыгрыванию темы в нескольких вариантах с разными исполнительскими приемами – проходящими, вспомогательными, гаммообразными интонациями, опеваниями и мелизматикой.

В случаях затруднения в игре студентам было предложено использовать такие приемы, как аккордовые риффы, нисходяще-восходящие аккордовые

пассажи, репетиции квинтовых интонаций, «раскачивающиеся» мотивы темы, изложение мелодии синкопированными аккордами, секвенции блюзовых интонаций, украшенные форшлагами и тремоло.

Следующим заданием стало воспроизведение на синтезаторе в джазовой манере партии левой руки в полнзвучном режиме FullRange с предварительно выбранным стилем аккомпанемента. Уровни умений джазового исполнения у студентов были отмечены как разные, а результаты коррелировались с начальными критериями констатирующего этапа. Но в целом был замечен творческий рост с точки зрения качества и оригинальности индивидуальных интерпретаций. В итоге студенты услышали друг у друга различные авторские версии одной и той же песни, что стало для них примером многообразия творческих решений в импровизации и транскрипции музыки.

В завершение эксперимента оценивание результатов творческого исполнения показало возросшие показатели по выделенным критериям освоения навыков импровизации: аутентичная оригиналу гармонизация, жанрово-эстетическая стилизация фактуры, виртуозность техники свободного исполнения, художественное многообразие выразительных средств, логика драматургической формы. Результаты исполнения и сравнительного оценивания отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты педагогического эксперимента

Критерии импровизации	КГ Начало эксперимента			КГ Конец эксперимента			ЭГ Начало эксперимента			ЭГ Начало эксперимента		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Уровни (низкий, средний, высокий) %												
гармонизация	49	31	20	48	22	30	50	31	19	11	20	69
стилизация фактуры	66	27	15	69	16	20	67	21	14	20	20	61
техника исполнения	48	32	18	51	24	28	49	29	18	28	22	52
многообразие выразительных средств	39	41	22	38	27	29	36	38	21	20	21	58
логика драматургической формы	21	38	32	30	32	42	24	42	29	15	22	70
Общий уровень импровизации	сниженный			средний			сниженный			высокий		

Заключение. В статье рассмотрены и обобщены теория и практика обучения джазовой импровизации на клавишных инструментах, выявлены особенности разнообразных форм инструментального музицирования, определены инновационные подходы, методы, принципы и технологии электроакустического аппаратно-синтезаторного и акустического живого фортепианного исполнения, среди которых зрительно-слуховая пространственная синестезия в аранжировке музыки (моделировании/ транскрибировании) выступает основным подходом

обучения джазовой импровизации. Проведенный анализ джазовых произведений выявил ведущие приемы джазовой импровизации: опевания аккордовых звуков; арпеджио аккордовых звуков; гаммообразное движение по звукам лада; тритоновая гармоническая замена.

Исследование показало, что студенты имеют устойчивую мотивацию для обучения джазовой импровизации, однако не все имеют высокий уровень музыкально-теоретической и практической подготовки, и в связи с этим отсутствует свобода исполнения, присутствуют сложности в технике игры, однообразие в использовании приемов музыкального развития. Для этого были определены этапы освоения джазовой импровизации в соответствии с уровнем подготовленности студентов – начальный и продвинутый. На каждом этапе были предложены разнообразные упражнения. В результате эксперимента выявлено, что изучение импровизации без подготовки на электронно-клавишном синтезаторе, а также незнание теоретических основ музыки затрудняет ее освоение на акустических клавишных инструментах, поскольку банки синтезатора служат своеобразной библиотекой музыкально-стилевых приемов игры, которые перенимает и домысливает начинающий исполнитель. В связи с этим современные электронные клавишные и музыкально-компьютерные цифровые технологии являются инновационным инструментом освоения импровизации. Красочные возможности электронно-клавишных синтезаторов позволяют преодолеть одностороннюю исполнительскую направленность традиционного музыкального обучения на фортепиано и преодолеть его сложности в плане обучения импровизации, так как способствуют активизации музыкально-творческого мышления, композиторской фантазии студента и более гармоничному освоению джазовой импровизации.

Таким образом, импровизация в музыкальной профессиональной подготовке в вузе способствует осознанному изучению музыкального языка культур и позволяет музыканту овладеть не только искусством адекватного воспроизведения музыкального текста – осмысленного и выразительного интонирования, но и его свободного интерпретирования в виде импровизации – авторского транскрибирования, аранжировки и сочинения. Поэтому обучение в данном направлении следует осуществлять целенаправленно, создавая для этого соответствующие уровню подготовленности студента индивидуальные траектории освоения джазовой импровизации, приемы и упражнения. В связи с поставленными задачами в процессе исследования было конкретизировано понятие «импровизации» в профессиональной подготовке музыканта как способа исторического постижения музыкальной культуры и развития «творческой составляющей личности», как уникального метода непрерывного профессионального роста музыканта; выделены компоненты, критерии оценивания и уровни готовности – как элементы музыкально-образовательной технологии, позволяющей формировать социокультурный потенциал.

Список источников

1. *Бабошина Е.Б., Жукова Е.Д.* Социокультурные парадигмы современной системы образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 2. – С.168-180.
2. *Красильников И.М.* Роль работы над исполнительской интерпретацией в музыкальном образовании школьников и перспективная форма их приобщения к данной деятельности // Музыка и электроника. – 2023. – № 4. – С.1-2.
3. *Красильников И.М.* О необходимости профессионального обучения игре на электронных музыкальных инструментах // Музыка и электроника. – 2023. – № 3. – С.6-8.
4. *Бабенков А.Г.* Методические разработки для обучающихся по специальности «Ударные инструменты». - Тверь: Триада, 2022. – 47 с.
5. *Григорьев А.Ф.* Практический курс варьирования и импровизации баяниста: учебное пособие. – Ставрополь: Ставролит, 2020. – 190 с.
6. *Шейн С.И.* Путь к импровизации на бас гитаре: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Страта, 2022. – 118 с.
7. *Арестов С.С.* Джазовая композиция в современном образовательном процессе // Вестник СПбГИК. - 2021. №1 (46). – С. 140-144.
8. *Борисов Б.Б.* Предджазовая стадия музыкально-языкового сознания» как новая категория музыкознания // Музыкальное искусство и образование. - 2022. – Т. 10, № 1. – С. 42–52.
9. *Щербакова Э.Н., Подпоринова Н.О.* Культура импровизации в эстрадной песне // Культура и время перемен. Искусствоведение. – 2021. – №3 (34). – С. 1-6.
10. *Бажилин Н.Р.* Джазовая импровизация на аккордеоне в системе навыков музыкальной деятельности: история возникновения и развития // Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство: сборник статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. / Тамбов. гос. музык.-педагог. ин-т. им.С.В. Рахманинова. – Тамбов: Редакционно-издательское бюро ТГМПИ им. С. В. Рахманинова, 2020. – С. 392-399.
11. *Заббарова М.М., Политаева Т.И.* Аранжировка – универсальный вид творческой деятельности современного учителя музыки // ИКОНИ. – 2021. – № 4. – С. 119-134.
12. *Лукаш О.А.* Современное состояние и перспективы развития российского образования в области музыкального искусства эстрады // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XX Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. – С. 42-45.
13. *Чугунов Ю.Н.* Эволюция гармонического языка джаза. Джазовые мелодии для гармонизации: учебное пособие. – Санкт -Петербург: Планета музыки, 2022. – 336 с.
14. *Столяр Р.С.* Джаз. Введение в стилистику: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2022. - 112 с.
15. *Мочалин Б.В.* Изучение джазовых стандартов: учебно-методическое пособие. — Белгород: БГИИК, 2020. – 97 с.
16. *Жуматаев О.К.* Джазовая импровизация для начинающих и не только... (Шестнадцать этапов на пути к совершенству): учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2023. – 140 с.
17. *Красильников И.М.* Инструментовка в условиях реальной и виртуальной акустики // Музыкальная академия. – 2020. - Вып. № 3 (771). – С.178-184.
18. *Daşevschi V.* Audierea, transcriereaşanalizacompoziţiilor de jazz înprocesul de formare a deprinderilor de improvizaţie // Studiulartelorşiculturologie: istorie, teorie, practică. – 2020. - № 1(36). – P. 55–60.
19. *Малащенко В.О.* Специфика обучения студентов на электронных клавишных музыкальных инструментах // Искусство и образование. - 2020. - № 1 (123). - С. 215–223.
20. *Горбунова И.Б., Мезенцева С.В.* О междисциплинарном модуле образовательной программы магистратуры «Музыкально-компьютерные технологии в проектировании

дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи» // Мир науки, культуры, образования. – 2023. - № 6 (103). – С.351–353.

References

1. Baboshina E.B., Zhukova E.D. Sociocultural paradigms of the modern education system. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2022; (2):168-180. (In Russian)
2. Krasilnikov I.M. The role of work on performing interpretation in the musical education of schoolchildren and a promising form of their involvement in this activity. *Muzyka i elektronika* = Music and Electronics. 2023; (4): 1-2. (In Russian)
3. Krasilnikov I.M. On the need for professional training in playing electronic musical instruments. *Muzyka i elektronika* = Music and Electronics. 2023; (3): 6-8. (In Russian)
4. Babenkov A.G. Methodological developments for students majoring in «Percussion Instruments». Tver: Triad, 2022. 47 p. (In Russian)
5. Grigoriev A.F. Practical course of variation and improvisation of an accordion player: a textbook. Stavropol: Stavrolite, 2020. 190 p. (In Russian)
6. Shein S.I. The path to improvisation on bass guitar: a tutorial. St. Petersburg: Strata, 2022. 118 p. (In Russian)
7. Arestov S.S. Jazz composition in the modern educational process. *Vestnik SPbGIK* = Bulletin of St. Petersburg State Institute of Cinematography. 2021; 46(1): 140-144. (In Russian)
8. Borisov B.B. Pre-jazz stage of musical-linguistic consciousness as a new category of musicology. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical art and education. 2022; 10(1): 42–52. (In Russian)
9. Shcherbakova E.N., Podporinova N.O. The culture of improvisation in pop song. *Kul'tura i vremya peremen. Iskusstvovedenie* = Culture and time of change. Art history. 2021; 34 (3): 1-6. (In Russian)
10. Bazhilin N.R. Jazz improvisation on the accordion in the system of musical activity skills: history of origin and development. In: *Music in the modern world: science, pedagogy, performance: collection of articles based on the materials of the XVI International Scientific and Practical Conference / Thumb. state music teacher int. named after S.V. Rachmaninov*. Tambov: Editorial and Publishing Bureau of TSMPI named after. S. V. Rachmaninova, 2020. Pp. 392-399. (In Russian)
11. Zabbarova M.M., Politaeva T.I. Arrangement is a universal type of creative activity of a modern music teacher. *ICONI*. 2021; (4): 119 –134. (In Russian)
12. Lukash O.A. Current state and prospects for the development of Russian education in the field of pop music. In: *Pedagogy and modern education: traditions, experience and innovations: collection of articles of the XX International Scientific and Practical Conference*. Penza: ICNS «Science and Enlightenment», 2023. Pp. 42-45. (In Russian)
13. Chugunov Yu.N. The evolution of the harmonic language of jazz. Jazz melodies for harmonization: a tutorial. St. Petersburg: Planet of Music, 2022. 336 p. (In Russian)
14. Stolyar R.S. Jazz. Introduction to stylistics: textbook. St. Petersburg: Planet of Music, 2022. 112 p. (In Russian)
15. Mochalin B.V. Studying jazz standards: educational and methodological manual. Belgorod: BGIK, 2020. 97 p. (In Russian)
16. Zhumataev O.K. Jazz improvisation for beginners and more... (Sixteen stages on the path to perfection): educational and methodological manual. St. Petersburg: Planet of Music, 2023. 140 p. (In Russian)
17. Krasilnikov I.M. Instrumentation under conditions of real and virtual acoustics. *Muzykal'naya akademiya* = Musical Academy. 2020. 771(3):178-184. (In Russian)

18. *Daşevschi V.* Audierea, transcriereaşianalizacompozițiilor de jazz în procesul de formare a deprinderilor de improvizație// Studiulartelorşiculturologie: istorie, teorie, practică. 2020;36(1): 55–60. (In Russian)

19. *Malashchenko V.O.* Specifics of teaching students to play electronic keyboard musical instruments. *Iskusstvo i obrazovanie* = Art and Education. 2020; 123 (1): 215–223. (In Russian)

20. *Gorbunova I.B., Mezentseva S.V.* On the interdisciplinary module of the master's educational program «music and computer technologies in the design of additional educational programs for gifted children and talented youth». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of science, culture, education. 2023; 103(6): 351-353. (In Russian)

Заявленный вклад авторов статьи:

Мargarита Магнавиевна Заббарова – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных, анализ полученных результатов, обобщение приемов исполнения джазовой импровизации и игры на электронных клавишных инструментах, разработка методики обучения импровизации на синтезаторе и фортепиано и диагностирующих заданий, описание экспериментальных этапов.

Татьяна Ивановна Политаева – научное руководство, критический анализ текста, описание экспериментальных этапов, помощь в структурирование материала, обеспечение ресурсами, оформление статьи.

Алена Игоревна Рахматуллина - подбор диагностического инструментария и разработка авторской опросной методики и практических заданий по творческому и джазовому музицированию, обобщение приемов джазовой импровизации, анализ музыкального материала.

The declared contribution of the authors of the article:

Margarita M. Zabbarova - theoretical analysis of the literature on the research problem, data collection, analysis of the results obtained, generalization of the methods of performing jazz improvisation and playing electronic keyboard instruments, development of a methodology for teaching improvisation on the synthesizer and piano and diagnostic tasks, description of the experimental stages.

Tatayana I. Politaeva - scientific guidance, critical analysis of the text, description of the experimental stages, assistance in structuring the material, provision of resources, article design.

Alena I. Rahmatullina - selection of diagnostic tools and development of the author's questionnaire methodology and practical tasks for creative and jazz music-making, generalization of jazz improvisation techniques, analysis of musical material.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 28.03.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 15.03.2024.

The article was submitted 28.03.2023; approved after reviewing 20.02.2024; accepted for publication 15.03.2024.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

DOI/18173292_10310.21510_2024_103_1_68_82

**РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОБОЙ
У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Марина Алексеевна Николаева*¹, *Нэлли Викторовна Шрамко*²

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, nikolaeva.uspu@mail.ru, ORCID 0000-0002-0610-3874

² nelvik.ekb@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2280-5876

Аннотация. В статье представлены результаты исследования изучения представлений студентов об экзистенциальных навыках «self skills», составляющие основу компетентности взаимодействия с собой. Сбор эмпирического материала осуществлялся посредством онлайн-опроса студентов педагогических направлений подготовки в период с сентября 2023 г. по февраль 2024 г. на базе Уральского государственного педагогического университета. На основании результатов авторы пришли к следующим выводам.

Развитие компетентности взаимодействия с собой в период обучения в вузе важно для будущих педагогов, так как их будущая профессиональная деятельность связана с решением быстро меняющихся задач, большим объемом информации, взаимодействием с разными аудиториями: обучающиеся, родители, коллеги и т.д.

Внутри компетентности взаимодействия с собой выделены базовые навыки необходимые для педагогов, на которые важно опираться, чтобы формировать *способность заботы о себе* у студентов – будущих педагогов: самоопределение, самообразование, самоорганизация, поддержание здорового образа жизни.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты избегают долгосрочного планирования, пытаются ставить цели и задачи, однако не всегда их достигают, пугаются неопределенности, испытывают трудности в распределении приоритетов между учебной деятельностью и работой. При подготовке к учебным занятиям главная сложность заключается в недостатке времени, которое необходимо для переработки большого количества информации; работающие и подрабатывающие студенты выделяют еще одну сложность – это совмещение рабочего и учебного графиков.

Индивидуальный образовательный маршрут для студентов, работающих по педагогическим направлениям подготовки, сегодня является необходимостью, так как во многих регионах России существует острая нехватка педагогических кадров.

Дополнительный образовательный ресурс – открытый онлайн-курс по самоорганизации, построенный по принципу «от студента к студенту» будет направлен на частичное решение проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: педагоги, самоорганизация студентов, жесткие навыки, мягкие навыки, саморазвитие, универсальные компетенции, компетентность взаимодействия с собой

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» в рамках реализации университетского гранта «Развитие навыков самоорганизации студентов вуза в учебной и внеучебной деятельности».

Для цитирования: Николаева М.А., Шрамко Н.В. Развитие компетентности взаимодействия с собой у будущих педагогов // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 68-82.

THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article.

DEVELOPMENT OF SELF-INTERACTION COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS

*Marina A. Nikolaeva*¹, *Nelly V. Shramko*²

¹ Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, nikolaeva.uspu@mail.ru, ORCID 0000-0002-0610-3874

² nelvik.ekb@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2280-5876

Abstract. The article presents the results of study of students' perceptions of existential "self skills", forming the basis of self-interaction competence. The empirical facts were found through an online survey of students of pedagogical field of study from September 2023 to February 2024 at the Ural State Pedagogical University. The authors are coming to the following conclusions according to the results.

The development of self-interaction competence during university studies is important for future teachers, since their further professional activity is associated with solving rapidly changing tasks, a large amount of information, interaction with different audiences: students, parents, colleagues, etc.

Within the competence of interaction with oneself, one should highlight the basic skills necessary for teachers, which are important to rely on in order to form the ability to take care of themselves in students - future teachers: self-determination, self-education, self-organization, maintaining a healthy lifestyle.

The results of the research indicate that students avoid long-term planning, try to set goals and objectives, but do not always achieve them, are afraid of uncertainty, and have difficulties in allocating priorities between academic activities and work. When preparing for academic classes, the main difficulty lies in the lack of time needed to process a large amount of information; working and part-time students highlight another difficulty, i.e., the combination of work and study schedules.

An individual educational route for students working in pedagogical areas of training is a necessity today, since there is an acute shortage of teaching staff in many Russian regions.

An additional educational resource – an open online course on self-organization, built on the principle of "from student to student" will be aimed at partially solving the problems faced by students during their study at a university.

Key words: teachers, self-organization of students, hard skills, soft skills, self skills, universal competencies, competence of interaction with oneself

Acknowledgments. The study was carried out with the support of the Scientific and Methodological Center for Supporting Pedagogical Workers of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Ural State Pedagogical University» as part of the implementation of the university grant «Development of self-organization skills of university students in educational and extracurricular activities».

For citing: Nikolaeva M.A., Shramko N.V. Development of self-interaction competence among future teachers. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical journal of Bashkortostan*. 2024; № 1 (103): 68-82.

Введение. Вызовы в системе образования обусловлены тем, что мир стал быстро меняющимся и нестабильным. Это характерно не только для России, но и других стран. В 2019 г. были опубликованы результаты проекта, реализованного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в составе международного консорциума и при поддержке Благотворительного фонда «Сбербанка» [1], где было проанализировано более 180 национальных и международных рамок компетентностей и «навыков XXI века». Авторами дано определение *компетентности* как набора индивидуальных способностей (компонентами компетентности являются «знания, навыки и деятельностные установки, которые мобилизуются в определенном контексте для решения конкретной задачи») и универсальных компетентностей – «навыки необходимые каждому человеку для личного развития и самореализации, успеха на рынке труда, социальной включенности и активной гражданственности» [1, с. 38]. Подчеркнуто, что все они важны, применяются в различных комбинациях при решении конкретных задач и развиваются на протяжении всей жизни. Выделены три универсальные компетентности: «компетентность мышления»; «компетентность взаимодействия с другими»; «компетентность взаимодействия с собой».

Уровень развития этих компетентностей показывает, насколько эффективно человек действует в процессе принятия решений, как ведет себя в различных ситуациях, насколько открыт для обучения и саморазвития («умеет учиться»), стремится ли овладеть новыми навыками, необходимыми в повседневной и профессиональной жизни. Существовавшая до недавнего времени система образования не ставила целью формирование и развитие этих компетентностей, а, скорее, опиралась на них, считая, что этим должна заниматься, прежде всего, семья. Сейчас же важность сформированности этих компетентностей прописана в ФГОС (см. табл. 1).

Таблица 1.

Представленность универсальных компетентностей в ФГОС		
Стандарт	Универсальные компетентности	Формулировка ФГОС
ФГОС СПО 44.02.00 Образование и педагогические науки. Приказ Министерства просвещения РФ от 17 августа 2022 г. № 743	Компетентность мышления	ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам.
	Компетентность взаимодействия с другими людьми	ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде. ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей, в том

		числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения.
	Компетентность взаимодействия с собой	ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях. ОК 08. Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности.
ФГОС ВО 44.03.00 Образование и педагогические науки (уровень бакалавриата). Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121	Компетентность мышления	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
	Компетентность взаимодействия с другими людьми	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.
	Компетентность взаимодействия с собой	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.
ФГОС ВО 44.04.00 Образование и педагогические науки (уровень магистратуры). Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 №126 (ред. от 08.12.2021)	Компетентность мышления	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий. УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.
	Компетентность взаимодействия с другими людьми	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, выработывая командную стратегию для достижения поставленной цели.

	Компетентность взаимодействия с собой	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.
--	---------------------------------------	--

Настоящая статья рассматривает проблему развития *компетентности взаимодействия с собой* у будущих педагогов. Представляется, что данная компетентность для педагогов становится базовым профессиональным требованием, т.е. относится к требованиям *hard skills* современной педагогической профессии.

Обзор литературы. Глобальные изменения во всех сферах жизни во второй половине XX в. вызвали новые бурные дискуссии о содержании образования. В коллективной монографии «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования» авторский коллектив под руководством А.Ю. Уварова пришел к выводу, что «ключевой ставкой в возможной стратегии ускорения экономики может быть только человеческий капитал. Отсюда определилась важнейшая роль сферы, в которой этот капитал формируется» [2, с. 9]. Прежде всего, ведущим стал компетентностный подход, ориентированный на «прикладное знание». Кроме того, обосновано, что частью образовательного результата должны быть и надпредметные – универсальные навыки [3; 4; 5; 6]. Появляются различные группы компетенций, которыми должны владеть люди, чтобы быть успешными.

В последние годы руководители компаний и исследователи выделяют две большие группы компетенций, которые важно формировать в процессе профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального развития сотрудников: это *soft skills* и *hard skills*. Обобщая исследования Э.Ф. Зеера и Л.Н. Степановой [7], О.Л. Чулановой и А.И. Ивониной [8], А.Л. Коблевой [9] можно резюмировать, что *hard skills* – это компетентности, необходимые для конкретной работы, то, чему учат в колледже, университете. В свою очередь *soft skills* – это метапредметные умения, навыки и компетентности, которые помогают человеку адаптироваться в современном социуме. В группу *soft skills* авторы включают навыки, связанные и с успешной социализацией человека, и с *пониманием самого себя*. Можно сделать вывод, что в одной группе оказались смешанные навыки «заботы о себе» и «заботы о других».

Т.М. Ковалева обосновала важность еще одной группы компетентностей – это *self skills* – «компетентности организации самого себя, позволяющие человеку удерживать в любых проблемных ситуациях собственную позицию, самоопределяться и действовать в этом неопределенном мире» [10, с. 19]. Следовательно, *soft skills* – это социальные компетентности, которые позволяют человеку комфортно существовать среди других людей, а *self skills* – навыки заботы о себе. Понятие «*self competence*» (или экзистенциальные навыки) было предложено в начале 1980-х гг. Сьюзен Хартер. Спустя время эксперты Global Education Futures и World Skills Russia (<https://futureskills2020s.com/ru>) в докладе

«Навыки будущего» в 2020 г. предложат модель навыков XXI в., дополняя hard и soft экзистенциальными навыками (self). Причем именно self skills в этой модели являются «ядром» – это способность ставить цели и достигать их, самосознание, рефлексия, саморазвитие. Как утверждает А.Н. Гулеватая, «срок их востребованности вся жизнь человека, такие навыки никогда не устареют» [11, с. 227]. К сожалению, несмотря на то, что в наше время особенно важно помочь человеку в его становлении: понять, чего он хочет от жизни, как образование может работать на реализацию этого запроса, – ни школа, ни университет не уделяют достаточного внимания вопросам самоопределения и самопонимания [12], а пытаются определить компетенции, которые позволили бы человеку успешно управлять другими людьми [2]. Важно отметить, что Т.М. Ковалева была одной из первых в России, кто обратил внимание на необходимость развития self skills, помогающих нам лучше понимать себя и заботиться о себе [10; 13; 14].

Опираясь на характеристику представленных трех типов компетентностей (hard – soft – self), можно судить об индивидуальном компетентностном профиле любого человека, причем осваивая self skills, человек учится сам управлять степенью освоения hard и soft, необходимых ему в жизни, то есть self навыки можно считать катализатором развития soft и hard навыков [15; 16; 17].

Self skills мы как раз и относим компетентности взаимодействия с собой и, как уже говорили выше, они являются ядром всех компетенций, следовательно, их развитию надо уделять особое внимание, особенно в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Мы солидарны с точкой зрения Т.М. Ковалевой, которая обосновывает, что эти навыки «становятся базовыми требованиями данной профессии, т.е. начинают претендовать на hard skills в современной педагогической профессии» [10, с. 21]. В литературе выделяют три базовых составляющих self skills: самоопределение, самообразование, самоорганизация. Вероятно, если рассматривать в широком смысле, как заботу о себе, то сюда следует отнести также поддержание здорового образа жизни, в том числе оптимальный режим труда и отдыха, управление эмоциями и др. Каждый из нас развивает self skills на протяжении всей жизни: взаимодействует с различными людьми, решает новые задачи. Так мы учимся лучше понимать себя и *заботиться о себе*. Желательно эти навыки начинать развивать ещё в школе, когда дети максимально открыты для всего нового, их привычки формируются проще и быстрее. Будет результативнее, если этот процесс сопровождается педагогом с тьюторской компетентностью. Следовательно, не вызывает сомнения, что эти навыки необходимо развивать у будущих педагогов во время обучения в вузе. Таким образом, *внутри компетентности взаимодействия с собой* можно выделить несколько базовых навыков для педагогов, на которые важно опираться, чтобы формировать *способность заботы о себе* у будущих педагогов:

– Самоопределение – соотнесение себя с определённой профессиональной, в данном случае, с педагогической деятельностью. Если студент вуза понимает, чем он хочет заниматься в жизни, то он сможет добиться большего.

– Самообразование – это восполнение профессиональных дефицитов, расширение спектра профессиональных конференций посредством реализации индивидуальной образовательной программы. Студент осознает свои проблемы и потребности, знает, какими ресурсами он обладает, понимает, как эти ресурсы можно использовать.

– Самоорганизация – способность и умение личности организовать свою деятельность, понимать, какие шаги и в какой последовательности необходимо предпринять для достижения результатов. Значимость самоорганизации возрастает в неопределенном, нестабильном, сложном и неоднозначном современном мире.

– Поддержание здорового образа жизни – двигательная активность, рациональное питание, отказ от вредных привычек, эстетика труда и отдыха, управление своими эмоциями.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие студенты – будущие педагоги ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университета». Предмет исследования: экзистенциальные навыки (self skills), формирующиеся у студентов – будущих педагогов, в рамках реализации основных профессиональных образовательных программ. Целью данного исследования является изучение представлений студентов о self skills и направлений их развития в период обучения в вузе.

Исследование проходило в несколько этапов:

– сентябрь – октябрь 2023 г. – разработка процедуры эмпирического исследования для выявления представлений студентов педагогического вуза о навыках самоорганизации и определение направления их развития в режиме неопределенности и быстрой смены задач; первичная апробация инструментария (n=83);

– ноябрь 2023 г. – доработка инструментария и его адаптация к интернет-среде;

– декабрь 2023 г. – январь 2024 гг. – проведение онлайн-опроса студентов педагогических направлений подготовки (n=647);

– февраль 2024 г. – обработка результатов.

Бланк опроса состоял из 40 вопросов, которые были распределены на пять блоков. Первый блок посвящен изучению основных характеристик респондентов: курс, степень образования, форма обучения, пол, возраст, место проживания. Второй блок «Студент и работа» направлен на изучение количества работающих и временно подрабатывающих студентов; трудностей, с которыми они сталкиваются. Третий блок «Студент и успеваемость» включал вопросы, связанные с анализом учебной нагрузки, самостоятельной работы, результатов сессии. Четвертый блок был посвящен изучению компетенции «взаимодействия с собой». Пятый блок содержал рефлексивные вопросы. Опрос осуществлялся с помощью сервиса Yandex Forms.

Результаты. В исследовании приняли участие $n=647$. Из них 76 % студентов очного отделения и 24 % заочного. 72 % женщин и 28 % мужчин. Средний возраст студентов очного отделения составляет 19,7 лет, заочного – 27,6 лет.

Из общего числа работающих студентов, принявших участие в исследовании 87 % учатся очно и подрабатывают, 13 % – это студенты заочного отделения, которые имеют постоянное место работы. По данным опроса студент очного отделения в среднем тратит на подработку 5,4 часов в день. Интересно, что среднее количество часов в день у подрабатывающего студента, которые он затрачивает на подготовку к учебным занятиям, составляет 1,2 часа. В то время как неработающий студент очного отделения тратит в среднем 3,43 часа в день.

В то же время 67 % опрошенных считают, что в полном объеме справляются с учебной нагрузкой, 31 % – справляется частично и 2 % не справляются. Здесь следует отметить, что 60 % респондентов, не справляющихся с учебной нагрузкой, это студенты 1 и 2 курсов очного отделения, они нигде не работают, но в то же время отмечают свою высокую и среднюю успеваемость.

В целом у 73% опрошенных высокая успеваемость («отлично» и «хорошо»), у 24% – средняя («хорошо», иногда бывает «удовлетворительно») и 3% отметили свою успеваемость как низкую (учусь «удовлетворительно»). Основные сложности при подготовке к учебным занятиям студенты выделяют следующие: «недостаток времени» (24%), «большое количество заданий» (17%), «большой объем информации» (21%), «сжатые сроки сдачи» (13%); «сложность в восприятии / интерпретации материала» (11%), «усталость» (8%), «отсутствие мотивации» (6%), «трудность в запоминании материала» (4%), «отсутствие усидчивости» (4%); не испытывают сложностей – 12% опрошенных. Данные варианты ответов были получены на открытый вопрос, затем сгруппированы с учетом содержания контента каждого ответа.

При этом интересно, что 62 % респондентов с высокой успеваемостью успешно работают и учатся, однако есть целый ряд трудностей совмещения работы и учебы, которые выделяют студенты – это «нехватка времени», «совмещение учебного и рабочего графиков», «моральное истощение», «усталость», «ограниченные сроки для выполнения заданий», «нет времени на отдых». Сегодня *работающий* или *временно подрабатывающий* студент это явление нормальное. Результаты опроса свидетельствуют о том, что начиная со 2-го курса, количество работающих студентов увеличивается в 6 раз. Начиная с 3-го курса, работает постоянно или временно подрабатывает, каждый 4-й студент, на 5-м курсе – каждый 2-й.

67% студентов начали подготовку к сессии заранее, 23 % – в последний момент и 10% заранее не готовились к сессии. При ответе на вопрос «*Как, по вашему мнению, вы подошли к подготовке к сессии?*» мы получили следующие результаты: 52% – со всей ответственностью и полностью удовлетворены результатом; 42% – могли бы подготовиться лучше; 6% – плохо организовали свою подготовку. В своих комментариях к ответу 2 студента указали, что к сессии подошли со всей ответственностью, но полученный результат не устроил.

Распределение ответов студентов на вопрос «Когда в последний раз Вы испытывали чувство нестабильности, неопределенности?» представлено в табл. 2.

Таблица 2.

Ответы студентов на вопрос «Когда в последний раз Вы испытывали чувство нестабильности, неопределенности?»

Выбранный вариант ответа	% от числа опрошенных
испытываю время от времени	47
испытываю очень редко	25
испытываю постоянно	22
не испытываю совсем	6

При этом респонденты, отвечая на вопрос «Что Вы испытываете, когда не знаете, что будет завтра?» выделяют следующее – тревогу, незащищенность, страх, стресс, беспокойство, апатию, грусть, волнение (рис. 1). 8% от общего количества опрошенных «ничего не испытывают» – они или радуются сегодняшнему дню, или уже привыкли к этому состоянию, или считают, что так жить гораздо легче и интереснее.

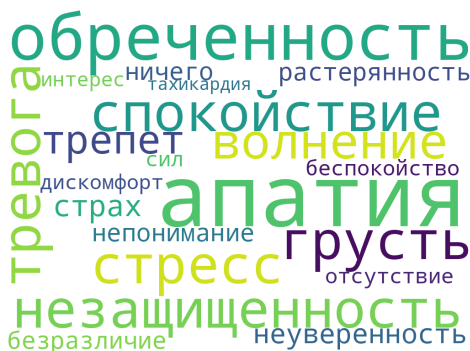


Рис. 1. Основные чувства, испытываемые респондентами в ситуации неопределенности (сост. с помощью сервиса wordcloud)

Анализ ответов на открытый вопрос «Как Вы управляете своим настроением, когда перед Вами стоит слишком много задач?» показал следующие результаты: 44 % уделяют особое внимание планированию, распределению приоритетов, корректировке целей и задач, делегированию; 19 % считают, что нужно успокоиться, отдохнуть, заняться медитацией или просто выспаться; 16 % опрошенных переключаются на музыку, прогулку, чтение или спорт, а уже потом выполняют все дела; 8 % опрошенных студентов начинают злоупотреблять едой и частым курением; 13 % испытывают эмоциональную неустойчивость – начинают грустить, плакать, принимать седативные препараты. Студентам было предложено выделить не более 5 качеств, которые, на их взгляд, помогают достигать результата в сложной и неопределенной ситуации. Наиболее значимыми оказались: ответственность, самодисциплина, целеустремленность, собранность, упорство,

усидчивость, стрессоустойчивость, спокойствие, собранность, терпение, трудолюбие, сила воли, уверенность (см. рис. 2).



Рис. 2. Значимые качества, предложенные респондентами (сост. с помощью сервиса wordcloud)

При выборе пути развития компетентности взаимодействия с собой студенты на первое место ставят «работу над индивидуальным или командным проектом» – 31%; на втором месте «различного рода выступления и презентации» – 26%; на третьем – «участие в мероприятиях соревновательного характера (олимпиады, конкурсы и т.п.)» – 23%. 18% считают, что для развития компетентности взаимодействия с собой важной является «ситуация конкуренции». 2% предлагают свой вариант ответа – «преодолевать себя», «рефлектировать», «читать психологическую литературу», «заниматься творческой работой».

В табл. 3 представлены результаты ответов респондентов на группу вопросов, связанных с целеполаганием.

64 % студентов считают, что хорошо формулируют задачи, однако не все они выполняются; 28% – четко формулируют задачи и добиваются их выполнения; 8% – испытывают трудности.

Таблица 3.

Результаты ответов респондентов на вопросы, связанные с целеполаганием		
Содержание вопроса	Ответ «да»	Ответ «нет»
Мешают ли вам непредвиденные препятствия для доведения дела до конца?	54%	46%
Четко ли Вы представляете свои жизненные перспективы?	53%	47%
Прежде чем сделать окончательный шаг, взвешиваете ли вы все «за» и «против»?	91%	9%
Удаётся ли Вам концентрироваться на задаче, преодолевая ситуативные желания, отвлекающие от поставленной цели?	75%	25%
Определяете ли Вы крайние сроки достижения цели?	76%	24%
Легко ли Вы переносите изменения правил или условий жизнедеятельности?	56%	44%
Регулярно ли Вы анализируете свою деятельность и ее результаты?	73%	27%

38 % стараются «держать все дела в голове»; 29 % используют для планирования возможности смартфона и «умных» приложений; 25 % ведут ежедневник; 8 % осуществляют планирование с помощью ежедневника, смартфона и различных приложений.

Таблица 4.

Горизонт планирования студентов	
Временной период	% ответивших
несколько лет	6%
год	5%
полгода	7%
месяц	18%
неделя	52%
день	12%

Анализ горизонта планирования (см. табл. 4) позволяет сделать вывод, что большинство студентов – 52% выбирают планирование на неделю, лишь малая часть стремится к планированию на год или несколько лет. Это говорит о нестабильности и неопределенности, которая пугает, и служит препятствием для долгосрочного планирования. Однако антикризисное планирование и умение корректировать деятельность может послужить опорой и придать уверенности в своих возможностях.

Обсуждение результатов и выводы. Современные стандарты образования, сообразно запросам общества, требуют от личности высокого развития разных навыков. Помимо *hard skills* (навыки, связанные с предметной областью и профессиональной деятельностью), *soft skills* (навыки коммуникации, взаимодействия в команде и др.), востребованными становятся *self skills* –

компетенции потенциала, личностного роста, компетенции взаимодействия с собой.

Полученные результаты свидетельствуют, что студенты – будущие педагоги считают важными в профессиональной деятельности такие способности как, стрессоустойчивость, целеустремленность, ответственность, самоорганизация, спокойствие. Исследование показало, что у будущих педагогов необходимо развивать *компетентность взаимодействия с собой*. У студентов имеются трудности в планировании, расстановке приоритетов. В основном преобладает краткосрочное планирование, что, вероятно, свидетельствует о чувствах неопределенности, нестабильности, беспокойстве. Кроме того, будущие педагоги испытывают сложности, связанные с управлением своими эмоциями. Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство опрошенных студентов уделяют большое внимание постановке целей и задач, однако испытывают трудности с их достижением. Мы полагаем это связано с тем, что всего 5-7% опрошенных стоят долгосрочные планы. При этом 47% студентов не имеют четкого представления о своих жизненных перспективах.

Мы полагаем, что полезным будет создание дополнительных образовательных ресурсов, которые будут носить открытый характер. Примером может быть онлан-курс по самоорганизации, построенный по принципу *peer-to-peer* – «от студента к студенту». Онлайн-курс будет затрагивать проблемы студентов в процессе обучения в вузе: подготовка к семинарским занятиям, сессии, выполнение курсовых и выпускных квалификационных проектов, участие в научно-исследовательской работе и внеучебной деятельности. Мы считаем, что данный курс должен обязательно сопровождаться тьютором или преподавателем вуза с тьюторской компетентностью.

Важным, на наш взгляд, также является разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для трудоустроенных по специальности студентов. Такой ИОМ, как персональная траектория освоения содержания образования, будет направлен на развитие индивидуальных способностей и профессиональных компетенций студентов, работающих в системе образования. Эти студенты уже ориентированы на педагогическую деятельность, имеют подходящий уровень образованности, определенные профессиональные достижения, следовательно, задача вуза заключается в создании комфортных условий освоения образовательной программы.

Обозначенные результаты необходимы для дальнейшего проектирования онлайн-курса по самообразованию студентов. Также ожидается, что полученные авторами выводы внесут вклад в дискуссию о важности развития компетентности взаимодействия с собой у студентов – будущих педагогов.

Список источников

1. Чуланова О.Л. Компетентностный подход в работе с персоналом: теория, методология, практика: монография. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 292 с.

2. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; научные редакторы серии Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин. Москва: НИУ "Высшая школа экономики", 2019. 344 с.
3. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А.В. Пеша, М.Н. Шавровская, М.А. Николаева [и др.]; Министерство науки и высшего образования РФ, Уральский государственный экономический университет. Казань: ООО "Бук", 2020. 248 с.
4. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий / А.В. Пеша, М.Н. Шавровская, М.А. Николаева [и др.]; Министерство науки и высшего образования РФ, Уральский государственный экономический университет. Казань: ООО "Бук", 2022. 240 с.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; НИУ «Высшая школа экономики». Москва: Издател. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
6. Пеша А.В., Евплова Е.В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. 2020. № 3. С. 29-46.
7. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 65-89.
8. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1 (28). С. 53-58.
9. Коблева А.Л. «Гибкие компетенции» как драйверы системы дополнительного профессионального образования в формировании готовности педагога к проектированию безопасной развивающей образовательной среды // Вестник педагогических наук. 2021. № 2. С. 45-48.
10. Ковалева Т.М. «Self skills» и современное педагогическое образование / Т. М. Ковалева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика: сб. материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 26-27 октября 2021 года. Москва: ДПК Пресс, 2021. С. 16-22.
11. Гулеватая А.Н. Селф-компетенции как ядро моделей навыков для homo educandus в цифровом мире // Стратегические ориентиры современного образования: сб. научных статей, Екатеринбург, 05-06 ноября 2020 г. Том Часть 1. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 225-230.
12. Прогнозируемые потери для школьного образования из-за пандемии COVID-19: оценки и поиск способов компенсации / под ред. С.Г. Косарецкого; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ, 2020. 40 с.
13. Ковалева Т.М. «Self skills» как особые компетентности в современном образовании // Цели и ценности современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мурманск, 08-10 апреля 2020 г. Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2020. С. 34-38.
14. Ковалева Т.М. Группа Self skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» - развитие личности; становление субъектности; формирование self skills: Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 27-28.10.2020г. Москва: Изд-во «Ресурс», 2020. С. 17-23.
15. Баянова А.Р. К вопросу о сущности конкурентоспособности преподавателя высшей школы в современных условиях // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6(137). С. 24-30.

16. Белан Н.В. Исследование развития селф-компетенций обучающихся в открытой образовательной среде // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» - развитие личности; становление субъектности; формирование self skills: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Москва: Ресурс, 2020. С. 24-33.

17. Галаджинский Э.В. Селф – компетенции как «философский камень». URL: <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/selfkompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/> (дата обращения: 20.02.2024).

References

1. Chulanova O.L. Competence-based approach to working with personnel: theory, methodology, practice: monograph. Moscow: NIC INFRA-M, 2016. 292 p. (In Russian)

2. Difficulties and prospects for digital transformation of education: Edited by A.Yu. Uvarova, I.D. Frumina; Scientific editors of the series Ya.I. Kuzminov, I.D. Frumin / A.Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzskaya [and others]. Moscow: NRU "Higher School of Economics", 2019. 344 p. (In Russian)

3. Development and assessment of supra-professional competencies of university students: theoretical and methodological foundations / A.V. Pesha, M.N. Shavrovskaya, M.A. Nikolaeva [etc.]; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation Ural State Economic University. Kazan: LLC "Buk", 2020. 248 p. (In Russian)

4. Technology for the formation of students' supra-professional competencies in conditions of uncertainty in the future world of professions / A.V. Pesha, M.N. Shavrovskaya, M.A. Nikolaeva [etc.]; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural State Economic University. Kazan: LLC "Buk", 2022. 240 p. (In Russian)

5. Universal competences and new literacy: from slogans to reality / ed. M.S. Dobryakova, I.D. Frumina; with the participation of K.A. Barannikov, N. Ziila, J. Moss, I.M. Remorenko, J. Hautamäki; National research University "Higher School of Economics". M.: Publishing house. House of the Higher School of Economics, 2020. 472 p. (In Russian)

6. Pesha A.V., Evplova E.V. Superprofessional competencies of a teacher of the 21st century. *Pedagogika i prosveshchenie* = Pedagogy and education. 2020; (3): 29-46. (In Russian)

7. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills as predictors of students' self-fulfillment. *Obrazovanie i nauka* = Education and Science. 2019; 21(8): 65-89. (In Russian)

8. Chulanova O.L., Ivonina A.I. Formation of soft-skills (soft competencies): approaches to the integration of Russian and foreign experience, classification, operationalization. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii* = Personnel and intellectual resources management in Russia. 2017; 28(1): 53-58. (In Russian)

9. Kobleva A.L. "Flexible competencies" as drivers of the system of additional professional education in the formation of teacher readiness to design a safe developmental educational environment. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* = Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021; (2): 45-48. (In Russian)

10. Kovaleva T.M. "Self skills" and modern pedagogical education. In: *Tutoring in an open educational space: pedagogical education as an emerging anthropopractice*: collection of materials of the XIV International Scientific and Practical Conference (XXVI All-Russian Scientific and Practical Conference), Moscow, 26–27.10.2021. Moscow: LLC "DPK Press", 2021. Pp. 16-22. (In Russian)

11. Gulevataya A.N. Self-competence as the core of skill models for homo educandus in the digital world. In: *Strategic guidelines for modern education*: collection of scientific articles, Yekaterinburg, 05-06.11.2020. Volume Part 1. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2020. Pp. 225-230. (In Russian)

12. Projected losses for school education due to the COVID-19 pandemic: estimates and search for compensation methods / ed. S. G. Kosaretsky; NRU Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: NRU Higher School of Economics, 2020. 40 p. (In Russian)

13. Kovaleva T.M. “Self skills” as special competencies in modern education. In: *Goals and values of modern education: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*, Murmansk, 08-10.04.2020. Murmansk: Murmansk Arctic State University, 2020. Pp. 34-38. (In Russian)

14. Kovaleva T.M. Self skills group as a competency-based language for the formation of “ontological self-care”. In: *Tutoring in the open educational space: languages of description and work with “self” - personality development; formation of subjectivity; formation of self skills*: materials of the XIII International Scientific and Practical Conference (XXV All-Russian Scientific and Practical Conference), Moscow, 27–28.10.2020. Moscow: Publishing House "Resource", 2020. Pp. 17-23. (In Russian)

15. Bayanova A.R. On the question of the essence of competitiveness of a higher school teacher in modern conditions. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2019; 137(6): 24-30. (In Russian)

16. Belan N.V. Study of the development of self-competencies of students in an open educational environment. In: *Tutoring in an open educational environment: languages of description and work with “self” - personality development; formation of subjectivity; formation of self skills*: materials of the XIII International Scientific and Practical Conference. Moscow: Resurs, 2020. Pp. 24-33. (In Russian)

17. Galadzhinsky E.V. Self - competencies as a “philosopher’s stone”. URL: <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/selfkompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/> (date of request: 20.02.2024). (In Russian).

Заявленный вклад авторов статьи:

Марина Алексеевна Николаева – критический анализ текста, разработка диагностического инструментария, сбор данных, анализ полученных результатов, работа с графическим материалом, оформление статьи.

Нэлли Викторовна Шрамко – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, обеспечение ресурсами, анализ полученных результатов, критический анализ текста.

Claimed contribution of the authors of the article:

Marina A. Nikolaeva – critical analysis of the text, development of diagnostic tools, data collection, analysis of the results obtained, work with graphic material, design of the article.

Nelly V. Shramko – theoretical analysis of literature on the research problem, provision of resources, analysis of the results obtained, critical analysis of the text.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 28.01.2024; одобрена после рецензирования 29.02.2024; принята к публикации 15.03.2024.

The article was submitted 28.01.2024; approved after reviewing 29.02.2024; accepted for publication 15.03.2024.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E-EDUCATION

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 83-92.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; (1): 83-92.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК УДК 372. 881.111.1

DOI 18173292_10310.21510_2024_103_1_83_92

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ирина Владимировна Баева

Псковский государственный университет, Псков, Россия, ba_evairina@mail.ru, ORCID 0000-0002-3279-2319

Аннотация. Предметом выступают способы и методы обучения студентов бакалавриата языковых педагогических направлений с применением цифровых интерактивных технологий. Объектом является процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в условиях дистанционного и смешанного обучения. Автор рассматривает перспективы совершенствования коммуникативных навыков обучающихся в формировании устного цифрового портфолио студента и с помощью технологии «виртуальное путешествие». Цель статьи – раскрыть инновационные обучающие технологии «устный цифровой портфолио» и «виртуальное путешествие» как эффективные ресурсы, применимые в цифровой образовательной среде для развития и совершенствования устной иноязычной коммуникации учащихся. Задачи – определить отбор содержания обучающих технологий для эффективного развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, описать вышеизложенные понятия и обосновать выводы о необходимости применения упомянутых технологий в иноязычном образовании.

В статье рассматривается возможность включения проблематики совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в искусственной языковой среде в исследуемую область, так как видимые противоречия между требуемым уровнем компетенции и условиями образовательного процесса не являются благоприятными для развития педагогического профессионализма будущих учителей английского языка в целом.

На основе анализа первичного среза эксперимента, проводимого в Псковском государственном университете с 2020 года по настоящее время, делаются выводы о том, что студенты демонстрируют наличие прогресса в развитии иноязычной коммуникативной компетентности и цифровой адаптации. Показана эффективность интерактивных технологий в развитии лингвистического и социолингвистического компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового педагогического направления. Отмечено, что сочетание цифрового и естественного общения существенно повышает уровень иноязычной коммуникации и может помочь будущим работодателям в отборе кандидатов на замещение вакантных должностей.

© Баева И.В., 2024

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, интерактивные технологии, устный цифровой портфолио, цифровая адаптация, дистанционное обучение

Для цитирования: Баева И.В. Обучение иноязычной коммуникации студентов языковых педагогических направлений посредством цифровых интерактивных технологий // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №1(103). С. 83-92.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E-EDUCATION

Original article

**TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION THROUGH
DIGITAL INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR LANGUAGE
PEDAGOGICAL DIRECTIONS STUDENTS**

Irina V. Baeva

Pskov State University, Pskov, Russia, ba_evairina@mail.ru, ORCHID 0000-0002-3279-2319

Abstract. The methods of teaching undergraduate students of language pedagogical areas using digital interactive technologies are the subject of the research. The object of the study is the process of development of foreign language communicative competence of students in the conditions of distance and mixed learning. The author considers the prospects of improving the communicative skills of students in the formation of their oral digital portfolios and using the technology "virtual journey". The aim of the article is to reveal innovative teaching technologies - "verbal digital portfolio" and "virtual journey" - as effective resources applicable in the digital educational environment for the development and improvement of oral foreign language communication of students. The tasks are to determine the selection of the content of teaching technologies for the effective development of students' foreign language communicative competence, to describe the above concepts and prove the conclusions about the need to use these technologies in foreign language education.

The article considers the possibility of including the problems of improving a foreign language communicative competence in an artificial language environment in the field under study, since the apparent contradictions between the required level of competence and the conditions of the educational process are not favorable for the development of pedagogical expertise of future English teachers in general.

Based on the analysis of the primary cross-section of the experiment conducted at Pskov State University from 2020 to the present, the conclusion is drawn that students demonstrate progress in the development of a foreign language communicative competence and digital adaptation. Interactive technologies prove their effectiveness in the development of linguistic and sociolinguistic components of a foreign language communicative competence of students of pedagogical directions of the language profile.

It is noted that the combination of digital and natural communication significantly increases the level of foreign language communication and can help future employers in selecting candidates for vacancies.

Keywords: foreign-language communicative competence, educational technologies; verbal digital portfolio, digital adaptation, distant learning

For citing: Baeva I.V. Teaching foreign language communication through digital interactive technologies for language pedagogical directions students. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 83-92.

Введение. В методике последних лет вопросы, связанные с коммуникативным обучением в условиях цифровизации, обретают актуальность. В образовательном пространстве дистанционные технологии открывают новые перспективы как в средней [1], так и в высшей школе, ведь удаленное изучение различных дисциплин, в том числе иностранных языков, доступно по всему миру. В связи с открывшимися возможностями появляются вопросы построения коммуникации на занятиях в гибридном формате или режиме онлайн.

Цель статьи – раскрыть возможный потенциал образовательных цифровых технологий в обучении студентов языковых педагогических направлений иноязычной коммуникации. Очевидно, что организация образовательного процесса требует определенных условий, таких как специальное оборудование, сеть Интернет, наличие установленных программ видеосвязи и умение работать удаленно [2, с. 269]. Задачами являются определение отбора содержания обучающих технологий для эффективного развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, описание понятий «устный цифровой портфолио» и «виртуальное путешествие» и обоснование выводов о необходимости применения упомянутых технологий в иноязычном образовании.

Современные преподаватели и студенты могут обмениваться информацией и создавать ее одним щелчком мыши или с помощью видео со своего портативного мобильного устройства. Это поколение студентов считается более компетентным в использовании технологий, чем предыдущие, потому что оно было окружено технологиями всю свою жизнь [3, с. 81].

Методология исследования. Методологическую базу исследования составили работы, раскрывающие специфику цифровизации образовательной среды российских и зарубежных ученых, таких как Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова, Т.А. Дмитренко, М.В. Харламова, J.C. Richards, G.P. Wilson и др. Исследователи пишут не только об эффективности цифровых технологий в образовательном процессе, но и о повышении педагогического мастерства обучающихся и преподавателей в том числе. Например, в работе Г.Б. Горской описаны психологические эффекты ранней профессионализации, сам термин рассматривается как фактор интенсификации включения молодого поколения в созидательную деятельность общества за счет создания условий для полноценного раскрытия его личностного и интеллектуального потенциала [4, с. 105]. Влияние различных форм ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие подростков раскрыто в диссертации Т.И. Зерновой. Автор утверждает, что включение в различные формы ранней профессионализации различным образом сказывается на социально-психологической адаптации подростков разного пола, что обусловлено влиянием полоролевой специфичности спорта и искусства как видов человеческой деятельности [5, с. 180]. О раннем профессиональном опыте студентов-психологов писали И.Н. Артюхин и С.Н. Артюхин. Они показали суть структурирования опыта, единства рационального и эмоционального поведения, а также важность инсайтов в профессии психологов [6, стр. 32]. Термин «коммуникативные технологии обучения иностранным языкам» ранее уже

рассматривался в ключе высшего и школьного образования в работах И.Л. Бим, Е.И. Пассова, в которых говорится, что коммуникативно-ориентированное обучение – это, прежде всего, наличие коммуникативной мотивации при условии общения с учетом всех личностных характеристик: природных способностей, умения осуществлять учебную и речевую деятельность, личного опыта, набора определенных чувств и эмоций, личных интересов и социального статуса в коллективе [7, с. 66]. В нашем исследовании термин «коммуникативные технологии» носит характер цифровой адаптации и ориентации в процессе иноязычной деятельности в развитии профессиональных навыков говорения.

Материалы и методы исследования. Проблема поиска новых технологий и подходов появилась в 2021 году, когда были внесены Поправки в федеральный закон «Об образовании в РФ», согласно которым к педагогической деятельности в школе могут допускаться студенты, которые окончили не менее трех курсов и прошли соответствующую аттестацию.

Сегодня студенты без опыта преподавания стали чаще устраиваться на работу в образовательные учреждения. Поэтому методистам необходимо исследовать возможности вуза и разработать специальную концепцию предварительной профессионализации образовательного процесса, так как профессиональную дисциплину «Методика обучения иностранным языкам» начинают изучать только на 3-м курсе. До этого времени студенты осваивают практические курсы по иностранному языку и чаще выступают в позиции субъекта учебной деятельности, а не субъекта педагогической деятельности.

Мы выяснили, что у студентов и преподавателей отсутствовали специальные умения работы в онлайн-программах. Привыкание к процессу обучения в дистанционном режиме мы обозначили как цифровую адаптацию, так как долгое время обучающиеся не могли сконцентрироваться на общении через Интернет. Согласно анкетированию, из 60 опрошенных участников 30 отметили, что говорение онлайн похоже на «разговор с самим собой», отсутствие собеседника в зоне живой видимости пугало испытуемых. Однако спустя один учебный семестр подключение к дистанционному и гибридным режимам стало обычным делом для преподавателей и студентов.

Цифровая адаптация наступает в соответствующей цифровой среде, когда посредством онлайн-обучения появляются знания и навыки удаленной работы. Кроме того, более половины испытуемых положительно оценили дистанционный режим обучения, так как это позволяло им не тратить время на дорогу, совмещать подработку и учебу. Сегодня обновленные требования профессиональных компетенций к освоению дисциплин «Практический курс основного иностранного языка» и «Методика обучения основному иностранному языку» подразумевают наличие у студентов способностей осуществлять обучение, включая мотивацию учебно-познавательной деятельности, на основе использования современных предметно-методических подходов и дистанционных образовательных технологий. Однако в данной ситуации мы видим противоречие между тем, как

организован процесс обучения в вузе и тем, как будущие выпускники будут работать в школе.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», рассчитанный на срок реализации с 01.09.2019 по 30.12.2024, направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности. Также говорится о создании условий для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности саморазвития и самообразования у обучающихся путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы [8].

В начале 2021 года мы разработали технологии, которые применяли в гибридном и дистанционном режимах. Такими технологиями являются устный цифровой портфолио и виртуальное путешествие. Также в системе развития раннего профессионализма применялся уже знакомый в методике тандем-метод, поскольку педагогическое равенство «педагог-педагог» создает благоприятные условия обучения.

Для более осознанного понимания студентами процесса создания портфолио нами было предложено установить его структуру и содержание, которые включают несколько разделов:

1. Видеосамопрезентация (рассказ о себе, о планах на будущее и т. д.).
2. Моя коммуникативная деятельность (интервью, монологи, работа в команде, в паре и т. д.).
3. Мои достижения (устный видеосамоанализ по результатам обучения в семестре; в году).
4. Мое творчество (пение, чтение стихов, выразительное чтение монолога/текста, озвучивание отрывка фильма/мультфильма и т.д).

Современные возможности записи и сохранения устного видеовысказывания есть во многих платформах, таких как: Moodle, BlueButton, Pruffme и т.д. Мы начинали свое исследование на Moodle-платформе в 2021 году в Псковском государственном университете, где сохранили более 300 коротких видеозаписей устных ответов 60 студентов с целью проследить динамику развития лингвистического и социолингвистического компонентов коммуникативной компетенции. Эти записи были распределены по тематике, что позволило создать модель устного цифрового портфолио.

Виртуальное путешествие в формате «Обзорная экскурсия – интерактив» имеет следующую структуру:

1. Педагог раскрывает краткое содержание экскурсии, называет цели, задачи, ход работы и что необходимо сделать в конце экскурсии. Студенты получают инструкцию по прохождению экскурсии и задают вопросы.

2. Начало экскурсии (виртуальное знакомство). На этапе знакомства предлагается осмотр местности, прослушивание аудиотекста, чтение отрывков печатного текста.

3. Продолжение экскурсии (выполнение заданий в виде ответов на вопросы, решение онлайн-квизов, тестов, загадок, пазлов и т.д.)

4. Завершение экскурсии (монолог – вывод). Студенты составляют собственное монологическое высказывание с элементами эмоциональной оценки. Описывают отношение к тому, что увидели и узнали и как это может помочь в их будущей профессиональной педагогической деятельности.

Результаты исследования. В рамках названной экскурсии коммуникативная компетенция развивается за счет подлинно-коммуникативных или речевых упражнений. Вопросно-ответная рефлексия о том, что нового узнал участник, какие эмоции он испытывает сейчас, а какие во время самой экскурсии позволяют создать личный уникальный продукт иноязычной коммуникации. Немаловажным является написание письма другу. Здесь повествование с перечислением фактов, комментирование событий и постановка вопросов служит мотивацией к беседе, а иногда и к проблемной дискуссии. В данном случае реализуется принцип коммуникативной направленности. Осознанная рефлексия наступала после того, как студент понимал, насколько он мотивирован для той или иной деятельности.

Студенческий педагогический тандем основан на взаимодействии партнеров в условиях обучения и может осуществляться в устной форме, а именно при непосредственном контакте с использованием средств интернет-коммуникации, и письменной через электронную почту, блоги и чаты. Также, обучение в тандеме может происходить удаленно, с помощью средств дистанционной коммуникации, таких как видеоконференция, а также при непосредственном присутствии участников тандема в одной локации [9, с. 3]. Также тандем-метод применяется в изучении иностранных языков, когда партнеры, не владеющие языком собеседника, достигают коммуникации посредством пояснения значений слов, имеющегося опыта и знаний, языка жестов или наглядной семантизации. Помощь друг другу в тандеме мы рассмотрели как степень адаптации, которая близка к совершенной, так как подсознательно человек уже адаптировался, и легко справляется с задачами, но психологически не готов адаптироваться к цифровой среде полностью из-за незаконченной фазы стереотипного мышления, устоявшегося в сознании обучаемого. Продолжительное шаблонное очное обучение тяжело поддается изменениям и трансформируется тогда, когда студенту успешно удастся освоить знания через мотивацию с внешней стороны.

Результаты, полученные в ходе педагогического предварительного эксперимента, показали значительный темп развития коммуникативной компетенции и профессиональной готовности. Они отражены в таблицах 1 и 2.

Очевидно, что цифровые технологии стали ожидаемым уровнем грамотности в высшем иноязычном образовании и в нашем обществе, универсальным языком, на котором говорят во всем мире, независимо от профессии [10, с. 19]. Стремясь идти в ногу с требованиями современного общества и использовать преимущества

технологических достижений, учителя по всему миру внедряют информационно-коммуникационные технологии в классе, чтобы эффективно предоставлять контент и удовлетворять потребности учащихся. Компьютерное обучение уже сейчас играет все большую роль в преподавании иностранных языков. Данные показателей, приведенных в таблице, говорят о том, что цифровые технологии значительно улучшают преподавание и изучение иностранных языков, а, следовательно, и развивают коммуникативную компетенцию и профессионализм всех участников образовательного процесса. Однако мы не должны забывать, что преподавание и обучение являются социальными процессами и требуют общения между учителем и учащимися; следовательно, цифровые технологии облегчают, но не заменяют их [11].

Таблица 1.

Первичные показатели развития профессиональной коммуникативной готовности студентов

Коммуникативные критерии	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знание основных правил (фонетика, лексика, грамматика)	88%	87%
Умение задавать вопросы, регулировать диалог	80%	78%
Умение отвечать на вопросы, регулировать монолог	78%	75%
Умение объяснять материал, давать инструкцию	48%	45%
Развернутость реплик	34%	30%

Таблица 2.

Экспериментальные показатели развития профессиональной коммуникативной готовности студентов

Коммуникативные критерии	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знание основных правил (фонетика, лексика, грамматика)	90%	90%
Умение задавать вопросы, регулировать диалог	82%	82%
Умение отвечать на вопросы, регулировать монолог	79%	78%
Умение объяснять материал, давать инструкцию	50%	49%
Развернутость реплик	35%	34%

Опрос студентов показал, что большой мотивацией для коммуникации служат живые презентации, инфографика и другие учебные материалы,

настроенные с помощью приложений для совместного проектирования и рабочих пространств. Об этом также гласит современная литература в области применения цифровых технологий в обучении иностранным языкам. Сегодня мы можем использовать цифровые платформы и инструменты для мозгового штурма идей со студентами или назначения групповых заданий [12, с. 28].

Заключение. Данные предварительных срезов демонстрируют наличие прогресса в обучении иноязычной коммуникации студентов языковых педагогических направлений. Технологии оказались эффективными в развитии ее лингвистического и социолингвистического компонентов. Когда успех выполнения заданий нового формата достигнут студентом, наступает фаза личной ответственности за обучение. Выполнение тестов в цифровом формате несет погрешность, так как, находясь на расстоянии от преподавателя, существует вероятность использования обучаемым сторонних средств, таких как переводчик, готовые ответы, что невозможно проверить. Соответственно, в разработку технологий эти тесты как формы контроля включены не были.

Перспективой исследования служит увеличение численности испытуемых, также охват социокультурного и дискурсивного компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и дальнейшее изучение цифровой адаптации в образовательном процессе вуза, так как международные исследователи утверждают, что использование технологий предсказывает самостоятельное обучение, и они косвенно влияют на академическую успеваемость [13, с. 209]. Что касается исследования цифрового проблемно ориентированного обучения, то делается вывод о том, что учащиеся, которым оказывается поддержка автономии, имеют большее чувство этой автономии, а те, кто получил структурные указания, четкие ожидания, рекомендации и процедуры, испытывают большее чувство компетентности. Исследования также приходят к выводу, что поддержка автономии способствует положительному влиянию на внутреннюю мотивацию [14, с. 344].

В организации онлайн-занятий всегда были положительные и отрицательные стороны [15; 16]. Противники дистанционного обучения утверждали, что невозможно обучить говорению или языку в целом через Интернет-программы. Обязательным является личностное общение, живой взгляд и эмоции, а не картинка на экране компьютера. В нашей работе мы подтвердили гипотезу о том, что обучение в цифровой среде не только возможно, но и эффективно в сочетании с традиционным.

Список источников

1. Лазарева М.В., Овечкин Д.Е. Цифровая образовательная среда как средство повышения качества обучения школьников // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2023. – №4 (29). – С. 53-59.

2. Соснина Н. Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2020. – Т.9, №1 (30). – С.268–271.

3. Thiele, A.K., May, J.A., & Post, S. (2014). The 21st century student-centered classroom: integration of web 2.0 applications and other technologies for active student engagement. *Journal of Physiotherapy Education*. 28(1). Pp. 80–93.

4. Зернова Т.И. Влияние различных форм ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие подростков: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2004. – 194 с.

5. Горская Г. Б. Педагогические взгляды и деятельность Е.Н. Медынского в области внешкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Коломна, 2000 – 210 с.

6. Артюхин И.Н., Артюхин С.Н. Значение раннего профессионального опыта в становлении студента-психолога // *Акмеология*. – 2015. – №3. – С. 31–32. URL: <https://rucont.ru/efd/405527> (дата обращения: 26.02.2023).

7. Пассов Е.И. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре // Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998. – С.65–68

8. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 года №3. – URL: www.edu-mytyshi.ru (дата обращения: 26.02.2023).

9. Поленова А.Ю. Потенциал тандем-метода при обучении иностранному языку вузе // *Мир науки: Интернет – журнал*. 2018. Т.6, №4. – URL <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN418> (дата обращения 26.02.2023).

10. Richards, J. C. (2015). Technology in Language Teaching Today. *Indonesia Journal of English Language Teaching*. 10(1): 18–32.

11. Wilson, G. P. (2011). Fitting-In: Sociocultural Adaptation of International Graduate Students. *NERA Conference Proceedings 2011, Paper 21*. Date View June 17, 2017 http://digitalcommons.uconn.edu/near_2011/21.

12. Bond, M., Marin, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15(1): 15–48.

13. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*. 51(1): 205–218. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/flan.12318>.

14. Y. T. C. Yang and W. C. I. Wu. (2012), “Digital storytelling for engancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study.” *Computers & Education*. Vol. 59, no. 2. Pp. 339–352.

15. Дмитренко Т. А. Личностно-ориентированные технологии обучения в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации // *Наука и школа*. 2021. № 6. С. 173–183. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-173-183.

16. Бартош Д. К., Ганьскова Н. Д., Харламова М. В. *Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие*. Москва: МГПУ, 2017. 220 с.

References

1. Lazareva M.V., Ovechkin D.E. Digital educational environment as a means of improving the quality of school education // *Humanitarian studies of Central Russia*. – 2023. – №4 (29). – Pp. 53-59. (In Russian).

2. Sosnina N. G. Cifrovye kommunikativnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* = The azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2020; 9(1):268–271. (In Russian).

3. Thiele, A.K., May, J.A., & Post, S. (2014). The 21st century student-centered classroom: integration of web 2.0 applications and other technologies for active student engagement. *Journal of Physiotherapy Education* 28(1), pp. 80–93. (In English).

4. Zernova T.I. Vliyanie razlichnyh form rannej professionalizacii na lichnostnoe i intellektual'noe razvitie podrostkov: dis. ... kand. psihol. nauk. Krasnodar, 2004. 194 s. (In Russian).

5. Gorskaya G. B. Pedagogicheskie vzglyady i deyatelnost' E.N. Medynskogo v oblasti vneshkol'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Kolomna, 2000. 210 s. (In English).
6. Artyuhin I.N., Artyuhin S.N. Znachenie rannego professional'nogo opyta v stanovlenii studenta-psihologa. Akmeologiya = Acmeology. 2015; (3): 31–32. URL: <https://rucont.ru/efd/405527> (data obrashcheniya: 26.02.2023). (In Russian).
7. Passov E.I. Tekhnologiya kommunikativnogo obucheniya // Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. Moscva: Narodnoe obrazovanie, 1998. – S.65–68. (In Russian)
8. Pasport federal'nogo proekta «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda». Prilozhenie k protokolu zasedaniya proektnogo komiteta po nacional'nomu projektu «Obrazovanie» ot 07 dekabrya 2018 goda №3. – URL: www.edu-mytyshi.ru (data obrashcheniya: 26.02.2023). (In Russian).
9. Polenova A.YU. Potencial tandem–metoda pri obuchenii inostrannomu yazyku vuze. Internet – zhurnal «Mir nauki» = The World of Science: An online magazine. 2018; 6(4). – URL <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN418> (data obrashcheniya 26.02.2023). (In Russian).
10. Richards, J. C. (2015). Technology in Language Teaching Today. Indonesia Journal of English Language Teaching, 10(1), 18–32. (In English).
11. Wilson, G. P. (2011). Fitting–In: Sociocultural Adaptation of International Graduate Students. NERA Conference Proceedings 2011, Paper 21. Date View June 17, 2017 http://digitalcommons.uconn.edu/near_2011/21. (In English).
12. Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki–Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 15–48. (In English).
13. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals* 51(1), 205–218. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/flan.12318>. (In English).
14. Y. T. C. Yang and W. C. I. Wu. (2012), “Digital storytelling for engancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year–long experimental study,” *Computers & Education*, vol. 59, no. 2, pp. 339–352 (In English).
15. Dmitrenko T. A. Lichnostno–orientirovannye tekhnologii obucheniya v sisteme vysshego yazykovogo obrazovaniya v usloviyah ego cifrovizacii. *Nauka i shkola* = Science and School. 2021; (6): 173–183. DOI: 10.31862/1819–463H–2021–6–173–183. (In Russian).
16. Bartosh D. K., Gal'skova N. D., Harlamova M. V. Elektronnyye tekhnologii v sisteme obucheniya inostrannym yazykam: teoriya i praktika: ucheb. posobie. Moscva: MGPU, 2017. 220 s. (In Russian).

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
Authors read and approved the final manuscript.*

*Статья поступила в редакцию 08.09.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2024;
принята к публикации 15.03.2024.*

*The article was submitted 08.09.2023; approved after reviewing 20.02.2024; accepted for
publication 15.03.2024.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.21510/18173292_2024_103_1_93_105

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Наталья Николаевна Ильина¹, Николай Иванович Ульяшин²

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия, nataly_ul@mail.ru ORCID 0000-0001-6906-6081

² ulyashin57@mail.ru ORCID 0000-0002-8256-0145

Аннотация. Изучение проблемы подготовки будущих педагогов профессионального обучения занимает одно из приоритетных направлений в обучении специалистов нового уровня. Готовность специалиста осуществлять деятельность в условиях реальных процессов влекут создание соответствующей образовательной среды, ориентированной на применение образовательных технологий практико-ориентированной направленности. Целью статьи становится определение и адаптация компонентного состава образовательной модели, основанной на внедрении практико-ориентированных педагогических технологий. Теоретико-методологическая база исследования определена интегративным, системным, системно-деятельностным, компетентностным подходами. Научной новизной выступает описание модели как статической категории, а взаимодействие между ее компонентами – динамической характеристикой, определяющей процессы интериоризации при внедрении педагогических технологий в образовательный процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Именно такой характер организации образовательной среды можно считать адаптивным к внедрению и применению педагогических технологий практико-ориентированной направленности. Методы анкетирования и статистического анализа позволили на эмпирическом уровне установить возможность внедрения практико-ориентированных образовательных технологий для моделирования образовательной среды нового уровня, на что указывают результаты исследования. В оценке готовности к применению практико-ориентированных педагогических технологий участвовали студенты профессионально-педагогического вуза.

Результаты. Анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме исследования определил необходимость осуществления процесса моделирования образовательной среды с целью внедрения практико-ориентированных педагогических технологий. Научно-методологическая база и уточненные терминологические понятия обосновывают значимость внедрения компонентного состава статической модели и ее динамических переходов, способных меняться от условий среды.

Ключевые слова: моделирование, педагог профессионального обучения, образовательная среда, практикоориентированные педагогические технологии, интериоризация

Для цитирования: Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И. Моделирование образовательной среды на основе практико-ориентированных педагогических технологий для подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №1. С. 93-105.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND E-EDUCATION

Original article.

MODELING OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON PRACTICE-ORIENTED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

*Natalia N. Ilyina*¹, *Nikolai I. Ulyashin*²

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, nataly_ul@mail.ru ORCID 0000-0001-6906-6081

² ulyashin57@mail.ru ORCID 0000-0002-8256-0145

Abstract. Studying the problem of training of future vocational teachers is one of the priority areas in training experts of a higher level. The specialist's readiness to carry out activities in the conditions of real processes entails the creation of an appropriate educational environment focused on the application of practice-oriented educational technologies. The purpose of the article is to determine and adjust the constituents of an educational model by the introduction of practice-oriented pedagogical technologies. The theoretical and methodological background of the research is specified by integrative, systemic, system-activity, competence-based approaches. The scientific novelty is the description of the model as a static category, and the interaction between its components as a dynamic feature that shapes the processes of interiorization when introducing pedagogical technologies into the educational training process of future vocational teachers. It is this nature of the organization of the educational environment that can be considered adjunctive to the introduction and use of practice-oriented pedagogical technologies. At the empirical level questionnaire and statistical analysis methods allowed establishing the possibility of introducing practice-oriented educational technologies to simulate a higher level of educational environment, as indicated by the results of the study. Students from a vocational pedagogical university participated in assessing their readiness to use practice-oriented pedagogical technologies.

Results. Analysis of scientific, pedagogical and methodological literature on the research problem has determined the necessity to implement the process of modeling the educational environment in order to introduce practice-oriented pedagogical technologies. The scientific and methodological background and updated terminological notions justify the importance of introducing the component composition of the static model and its dynamic transitions, changeable depending on environmental conditions.

Keywords: modeling, vocational training teacher, educational environment, practice-oriented pedagogical technologies, internalization

For citing: Ilyina N.N., Ulyashin N.I. Modeling of the educational environment based on practice-oriented pedagogical technologies for the preparation of future teachers of vocational training. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 93-105.

Введение. Определение подходов к формированию образовательной среды в системе подготовки профессионально-педагогических кадров становится приоритетным направлением в условиях смены образовательного вектора в область развития промышленных и производственных комплексов. Изучение

научно-методологических вопросов, связанных с внедрением образовательных технологий в учебный процесс, напрямую связано и с уточнением вопросов дидактики по внедрению области технического знания в контексте образовательной деятельности. Для прикладного внедрения образовательных технологий в учебный процесс необходимо определять концептуальную значимость и системное единство внедряемых образовательных новаций на основе методологии профессионального образования.

В настоящее время предъявляемые требования к производственным областям подразумевают преобразования и в системе образования в целом. Именно образовательные технологии способны оказать положительный эффект при усилении сферы производства и внедрении ее в процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Понятие «образовательная технология» определяет целостный процесс педагогической деятельности, который может быть представлен компонентным составом в виде образовательной модели. В отличие от образовательной технологии – педагогическая технология может быть рассмотрена как интегративная категория, включающая комплекс заранее продуманных педагогических действий или деятельностных основ. В данном случае педагогическую технологию мы рассматриваем как фенологическую категорию, систему, процесс или интеграционное единство разрабатываемого инструментария [1].

Ретроспективный анализ понятия «педагогическая технология» показал его многообразие, где технология описывается с позиции *процессуальной* характеристики (В. С. Безрукова [2], В. П. Беспалько [3], И. Я. Лернер [4]), *системного* явления (М. В. Кларин [5], Н. Е. Щуркова [6] и др.), *технологического инструментария* (М. В. Демин [7], М. С. Каган [8], Э. Г. Юдин [9]), либо *совокупностью* представленных терминов (В. С. Кукушин [10], Г. К. Селевко [11]). В процессуальном аспекте педагогическая технология представлена как деятельность или как описание взаимодействия педагога с обучающимися [12]; в аспекте системной категории в ней представлены признаки, присущие системе. При более детальном знакомстве с признаками педагогической системы логично представить ее в виде взаимосвязанных элементов образовательного процесса. К ним относятся цели, принципы, содержание, формы, методы, средства и компонентные структуры субъектов образовательной деятельности (педагогов, обучающихся) [13]. Многообразие подходов и трактовок определяют необходимость исследования данного вопроса с позиции моделирования образовательной среды практико-ориентированной направленности [12].

В процессе внедрения педагогических технологий в систему подготовки каждый образовательный элемент не может существовать отдельно от других. Отсутствие системного единства приведет к хаотичному выстраиванию образовательных траекторий, что в конечном итоге отдалит от желаемого результата, а применяемая технология не будет считаться эффективной для данного процесса. В связи с этим возникает необходимость в обосновании и поэтапном построении модели образовательной среды, в которую будут внедрены

аспекты педагогических технологий, формирующие компоненты деятельности педагога и обучающихся.

Большинство исследований в области профессионального образования позволяют рассмотреть педагогическую технологию в отрыве от ситуаций, возникающих в учебном процессе, не приближая их к реальным. Их можно назвать статическими педагогическими технологиями. *Статические педагогические технологии* – правильно выстроенная техника учебного процесса, направленная на реализацию установленных целей и способов их достижения. Статическим технологиям обучения зачастую присущ описательный характер, нежели деятельностный или процессуальный. Они базируются на основе *статической модели* образовательного процесса, включающего компоненты: целеполагательный, содержательный, организационно-методический, деятельностный (в контексте описания) и результативный. Но для определения стратегически обоснованной образовательной траектории, которую можно считать максимально адаптивной под образовательный процесс, отвечающий требованиям современных реальных условий, необходимо представлять не только компонентное многообразие всего спектра педагогических технологий, но и наличие в них *межкомпонентных* связей, благодаря которым можно внедрить в образовательный процесс *практико-ориентированную технологию*. Это образовательная техника учебного процесса, построенная на основе учета производственно-технологических областей и определения соответствующего содержания, направленная на достижение образовательных, воспитательных, развивающих целей обучения в соответствии с отраслью производства.

Методология исследования. Теоретико-методологическую базу к изучению понятия «практико-ориентированная технология» составили теоретические и эмпирические исследования, рассмотренные в контексте моделирования образовательной среды [14]. Труды отечественных и зарубежных исследователей демонстрируют концептуальное единство в формировании представлений об образовательных моделях при внедрении педагогических технологий статического характера. Главным отличием в данных технологиях становится ориентир на применяемую педагогическую технологию, а также описание ее компонентов с позиции идеальных условий. Так, например, ориентир на идеальное представление об учебном процессе становится единственно верным путем обучения субъектов деятельности. В данном исследовании просматривается необходимость применить технологии не только с позиции «так должно быть», но и в контексте «а что будет, если?».

Определение ряда объективных противоречий, связанных с отсутствием универсальных технологий с одной стороны, и необходимости применения инновационных образовательных технологий в учебном процессе с другой позволили заострить внимание на проблемах реализации технологий и готовности субъектов образовательного процесса к осуществлению деятельности нового типа. Говоря об инновационной составляющей педагогических технологий возникает вопрос о готовности применять образовательные технологии в принципе. Здесь

важно ответить на вопрос, есть ли системное представление о необходимости использовать ту или иную технологию и насколько готов к применению новых форм взаимодействия педагог и обучающиеся. Ответ на данный вопрос напрямую связан с умением выстроить образовательные отношения между субъектами деятельности с позиции их системного представления. Образовательная среда может быть представлена как система взаимосвязанных элементов с моделируемым компонентным составом. Процесс моделирования образовательной среды позволяет осознать многокомпонентный характер взаимодействия всех субъектов деятельности. Во многих исследованиях процесс моделирования говорит о зрелости восприятия среды в которой появляются новые участники или действуют уже устоявшиеся правила взаимодействия [12]. Моделируя образовательную среду, мы несомненно опираемся на правила ее построения и методологические принципы, определяющие характер ее «жизнеспособности» или устойчивости [15]. Образовательная среда, основанная на интегративном, системном, системно-деятельностном, компетентностном подходах, стремится к формированию компонентного состава ее элементов с присущими признаками, предъявляемыми к данной среде, основанных на вышеперечисленных подходах.

Межкомпонентные связи моделируемой образовательной среды представляют собой *процессуально-действенную интериоризацию* от внешних компонентов модели к ее составляющим элементам.

Интериоризация (интернализация) с латинского определена категорией внутренних процессов (от лат. *interior* – внутренний), обозначающих динамический процесс внутренних переходов под воздействием структур среды. Процессуально–действенная интериоризация – сложный процесс перехода между компонентами модели, наделенный транспортными функциями переноса информации от одного статического компонента модели к другому.

Процессуально–действенный переход позволяет осуществлять гибкие траектории в зависимости от ситуаций с которыми в образовательном процессе может встретиться педагог и обучающиеся. Если компонентный состав модели представить в качестве статических элементов, то взаимосвязи между предложенными компонентами будут носить практико-ориентированный характер. Такую образовательную среду уже сложно назвать статической она будет охарактеризована динамически выраженными свойствами за счет встраиваемых процессуально–действенных переходов, обладающих функцией переноса свойств, соответствующих условиям, приближенным к реальным.

На наш взгляд, применение практико–ориентированных технологий наиболее оптимально при организации образовательного пространства в многоуровневой подготовке: бакалавриат (педагог профессионального обучения 44.03.04) и магистратура (педагог-исследователь 44.04.04). Специфический характер подготовки студентов профессионально–педагогического вуза на каждом уровне диктует свои требования и правила. Современный специалист, адаптированный к образовательной среде, смоделированной на основе практико–ориентированных технологий способен к более быстрой адаптации в новых

условиях, имеет интегрированное мышление (связь образовательных и производственных конструктов), способен к формированию быстрых компетенций, а также дальнейшему развитию своего профессионализма (интегрированного в другие сферы и области) [16].

Материалы и методы исследования. Общие подходы внедрения практико-ориентированных педагогических технологий в образовательную среду педагогического вуза отражены в научной периодике [17]. Специфика профессионально-педагогического вуза определила следующие методы исследования: теоретические и эмпирические. Теоретические методы представлены в ходе анализа и сбора материалов научно-педагогической, методической, дидактической литературы, направленной на изучение вопросов, связанных с моделированием образовательной среды в теории и практике профессионального образования [18]. Эмпирические методы направлены на анкетирование студентов по вопросам готовности к применению практико-ориентированных технологий в обучении. В анкетировании приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры очной и заочной форм в рамках изучения дисциплин «Профессионально-педагогические технологии», «Методика профессионального обучения», «Управление образовательными системами», «Управление образовательными проектами», блок практик (учебная, производственная педагогическая). В анкетировании приняли 62 студента направления подготовки 44.03.04 и 44.04.04. Студентам было предложено оценить возможность применения практико-ориентированных технологий в указанных курсах дисциплин, а также оценить сформированную готовность к построению образовательной среды с использованием практико-ориентированных технологий в обучении.

Результаты исследования и обсуждение. Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволил определить компонентный и контентно-содержательный характер построения образовательной среды с применением практико-ориентированных педагогических технологий для подготовки студентов профессионально-педагогического вуза. Характер взаимодействия субъектов деятельности в образовательной среде, базирующейся на основах практико-ориентированной направленности в многоуровневой подготовке специалистов, – достаточно сложный процесс, требующий дальнейшего терминологического и ресурсного уточнения. На примере компонентного (статического) состава модели образовательной среды и межкомпонентных процессуально-действенных переходов (динамические) представим возможности применения практико-ориентированных образовательных технологий для построения образовательной траектории будущих педагогов профессионального обучения.

Компонентный состав модели представлен на рисунке 1, который характеризуется следующими структурными элементами статического характера: *ценностно-целевой* (характеризуется диагностически выстроенными целевыми установками, содержащими ценностные ориентиры будущей профессиональной деятельности); *содержательно-смысловой* (включает в свой состав элементы

подготовки, соответствующие профилю, а также все содержательные единицы подготовки будущего педагога профессионального обучения); *методико-инструментальный* (содержит комплекс условий, приемов, способов, инструментов, ресурсов и других элементов для внедрения педагогических технологий, в том числе практико-ориентированной направленности); *оценочно-результативный* (представлен диагностическими и оценочными процедурами по оценке эффективного применения практико-ориентированных педагогических технологий в обучении).

Необходимо отметить, что при моделировании образовательного процесса необходимо учитывать методологический и технологический характер взаимодействия компонентов между собой. В данной модели они представлены отдельными компонентами: *методологический* – условия, подходы, принципы, аспекты (характеризует научно-методологические представления об объектах проектирования образовательного процесса) и *технологический* – педагогические технологии (привносит уникальных характер применения образовательных технологий, соответствующий реальным условиям образовательной среды).

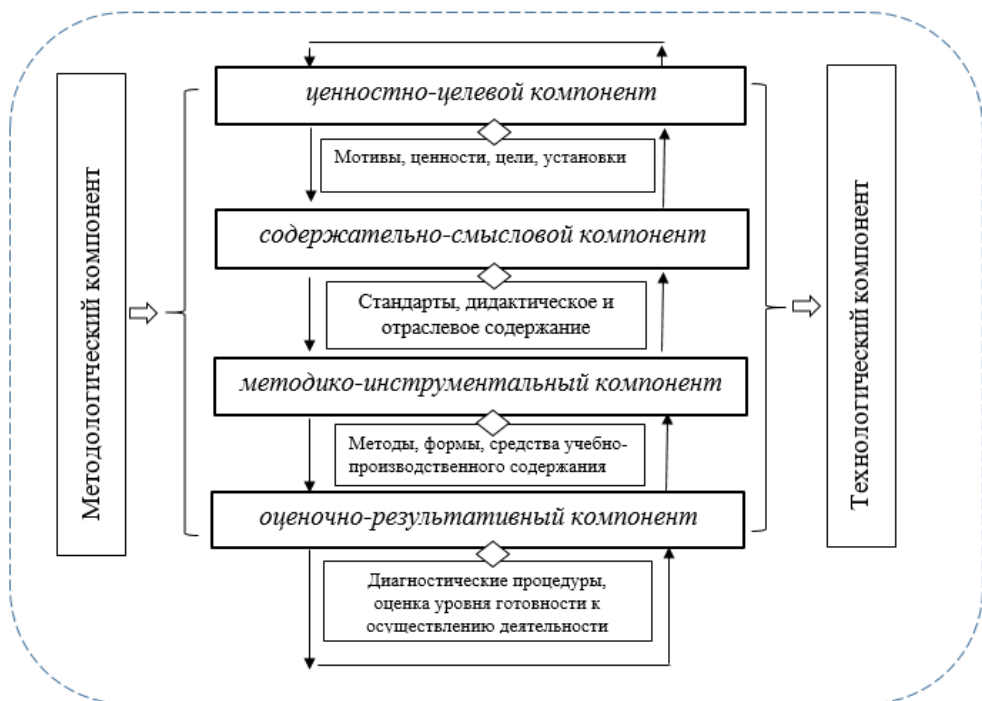
Взаимосвязь между компонентами будет ориентирована на влияние образовательной среды. Образовательная среда должна быть насыщена условиями, приближающими образовательный процесс к реальному производственному, так как специфика подготовки будущего педагога профессионального обучения имеет межпрофессиональную смысловую содержательную направленность и представлена, с одной стороны, знаниями дидактических основ образовательного процесса, а с другой – отраслевыми знаниями в области промышленных комплексов и объектов производства. В данном исследовании учитывается подготовка будущего педагога в области сварочного производства. На рисунке 1 образовательная среда определена пунктирной линией. Все, что выходит за ее пределы, не считается образовательной средой.

Более тонкими линиями на рисунке 1 определены элементы модели. Они расположены под основными компонентами. Процессуально-действенные переходы к указанным элементам организуют перенос в структуру модели практико-ориентированных условий, описывающих свойства модели. Вместе с этим практико-ориентированные условия формируют механизм взаимодействия между всеми компонентами представленной модели, что способствует возникновению нового типа педагогической технологии – практико-ориентированного содержания. Иными словами, практико-ориентированные условия – требования, предъявляемые к содержательному наполнению образовательной среды в контексте выбранной специальности с учетом производственно-технологических областей.

В структуре модели динамика процессуально-действенных переходов, соответствующих любой образовательной технологии, направленной на интериоризацию к каждому элементу структурного компонента модели, обозначена в виде ромба. Ромб показывает взаимосвязь между компонентами модели, а также преемственность методологического и технологического

компонентов. Методологический компонент наполняет научно-теоретическим смыслом внедряемую педагогическую технологию, а технологический, в свою очередь, учитывает возможность применения той или иной педагогической технологии в контексте образовательной среды, максимально насыщенной реальными производственными ситуациями и носящей практико-ориентированный характер.

Рисунок 1. Компонентный состав модели образовательной среды



Практико-ориентированные педагогические технологии учитывают условия образовательной среды максимального насыщения реальными производственными процессами. К таким технологиям мы относим следующие виды:

1. *Адаптационные учебно-производственные кейс-технологии (АУПК)* – особый вид практико-ориентированных педагогических технологий, где их реализация основана на применении тренажеров в области сварочного производства. Тренажёрные комплексы есть и в условиях производственных участков, и в имитационных учебно-производственных мастерских (площадках). Важной задачей становится при помощи учебно-производственных кейс-технологии научиться адаптировать оборудование и инструменты под образовательный процесс подготовки будущих рабочих.

2. *Технологии мотивирующих сюжетов (ТМС)* – основаны на технологии проблемного обучения. Использование технологий по внедрению мотивирующих сюжетов может быть полезно для студентов, которые испытывают трудности в формировании профессиональных ценностей и мотивации к работе в области сварочного производства. Такой формат обучения может помочь осознать важность своей будущей профессиональной деятельности и научиться ценить ее результаты в виде готовых объектов (сварные соединения, конструкции). Это одна из тех технологий, которая позволяет наиболее бережно относиться к ресурсному обеспечению, рабочему месту и инструментарию, воспитывать чувства долга и ответственности.

3. *Имитационные игровые технологии практико-ориентированного содержания (ИИС)* – позволяют организовать эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса на основе предложенной модели. По заранее спланированному сценарию происходит распределение ролей, где участники могут не только осуществлять учебно-производственную деятельность, но и управлять ею. Формирование лидерских качеств, умение принять нестандартное решение, эффективно взаимодействовать в команде – расширяет спектр формируемых навыков будущей профессионально-педагогической деятельности.

Все представленные практико-ориентированные педагогические технологии, спроектированные на основе модели, повышают готовность к осуществлению дидактических навыков и применению отраслевых знаний. Данная модель может быть адаптирована не только к образовательному процессу, но и к специфически выстроенному – учебно-производственному в условиях предприятия. Новые условия будут задавать траектории процессуально-действенных переходов в статически расположенных компонентах модели, но с учетом специфики практико-ориентированных технологий посредством обновления содержания элементов.

Наличие нового типа педагогических технологий подразумевает апробацию и последующее внедрение. В диаграмме представлен анализ анкетирования студентов на предмет готовности к применению практико-ориентированных технологий на основе представленной модели.

При сопоставлении ответов респондентов в категории «*Объективная значимость*» выявлена тенденция внедрения данного вида педагогических технологий в учебный процесс при подготовке будущих педагогов. *Объективная значимость* рассматривается в контексте оценки представленных критериев с позиции общественной значимости для системы профессионально-педагогического образования в целом. Среднеарифметическое значение вида технологии АУПК составило 7,8 балла. Минимальный балл – 7,2 – получил вид практико-ориентированной педагогической ТМС. И максимальный балл в данной категории были отданы технологии ИИС. В целом следует отметить, что студенты достаточно высоко оценили внедрение практико-ориентированных педагогических технологий в подготовку будущих педагогов профессионального обучения, что составило 78,3 %. Далее был проведен анализ личной

заинтересованности и стремления внедрить тот или иной вид технологии в ходе дальнейшей профессиональной деятельности – «Субъективная значимость». *Субъективная значимость* представляет собой индивидуально личностную ценность, определенную через границы собственных интересов.

Диаграмма 1. Результаты анкетирования студентов направлений подготовки 44.03.44 и 44.04.44 Профессиональное обучение (по отраслям)



Минимальный балл был присвоен технологии ТМС – 5,8. Далее 6,2 балла технологии ИИС. Максимальный балл – 7,3 технологии АУПК. Общий балл показал заинтересованность на 64,3%. Что говорит о желании студентов внедрять новые образовательные технологии в своей профессиональной деятельности, но, с другой стороны, подчеркивают недостаточность профессиональных и дидактических знаний при реализации практико–ориентированных технологий и моделировании процессов по их внедрению.

Заключение. Нами была предпринята попытка разработать, внедрить и апробировать практико-ориентированные педагогические технологии в теорию и практику профессионально-педагогического образования. Выражая глубокий интерес к теоретическим и методологическим подходам по внедрению в образовательный процесс различных типов образовательных технологий, был выбран путь, связанный с моделированием образовательной среды на основе практико-ориентированных педагогических технологий. Были выделены виды практико-ориентированных технологий и определен их компонентный состав, представленный на основе модели. Также в исследовании определен статический компонентный состав модели и их элементов, которые под воздействием условий среды изменяются (становятся адаптивны) в процессе процессуально–действенных переходов к указанным элементам. Процесс перехода от одного компонента к

другому можно считать динамическим, но в то же время управляемым. Также в исследовании представлены результаты анкетирования 62 респондентов, которые продемонстрировали необходимость и готовность внедрения и применения практико–ориентированных педагогических технологий в системе профессионально–педагогической подготовки. Таким образом, результаты показали интерес к поставленной проблеме не только на научно–теоретическом и методологическом уровне, но и при интерпретации результатов анкетирования, анализе выявленных при этом противоречий и заинтересованности практического характера.

Список источников

1. *Breakwell, G. M.* Integrating paradigms, methodological implications / Breakwell G. M., Canter D. V. (eds). Empirical approaches to social representations. – Oxford : Clarendon Press, 1993. – 344 p.
2. *Безрукова, В.С.* Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально–педагогических техникумов и для студентов инженерно–педагогических специальностей. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 344 с.
3. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. *Кларин, М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
6. *Щуркова, Н.Е.* Педагогические технологии. Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
7. *Демин, М.В.* Игра как специфический вид человеческой деятельности. // *Философские науки.* 1983. № 2. С. 54–61
8. *Каган, М.С.* Проблемы методологии гуманитарного познания: избранные труды. Москва: Юрайт, 2020. — 321 с.
9. *Юдин, Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
10. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / М. В. Буланова–Топоркова [и др.] ; под общ. ред. В. С. Кукушкина. – Изд. 3–е, испр. и доп. – Москва; Ростов–на–Дону: МарТ, 2006. – 333 с.
11. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие для педагог вузов и ин–тов повышения квалификации / Г. К. Селевко; Проф. пед. б–ка. – Москва : Народ. образование, 1998. – 255 с.
12. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.
13. *Ильина, Н. Н., Осипова, И. В.* Проектирование педагогической технологии обучения в профессионально–педагогическом вузе // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2022. № 4 (167). С. 22–26.
14. *Maureen, Ed. D.* An examination of the critical and creative thinking dispositions of teacher education students at the practicum point / Ed. D. Maureen. – University of Massachusetts Boston, 2003. – 214 p.
15. *Дзятковская, Е. Н., Суркова, Н. Е.* Методологические вопросы проектирования образовательных сред // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2019. Т. 1, № 6 (63). С. 133–142.

16. Осипова, И. В., Ильина, Н. Н., Ульяшин, Н. И. Современные условия транспрофессиональной подготовки специалиста на основе системно–деятельностного, кластерного подходов в профессионально–педагогическом вузе // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 104–107.

17. Егорова Г.И., Дружинина О.М., Бояркина Ю.А., Ионина Н.Г. Дискурс профессионального самоопределения обучающихся в условиях интерактивности образовательной среды дистанта // Гуманитарные исследования Центральной России. - 2023. - №2 (27). - С. 45-57.

18. Semenova, L. V., Zaitseva, N. A., Rodinova, N. P., Glagoleva, L. E., Fursov, V. A., Radina, O. I., Tsutsulyan, S. V. Improving the training of personnel based on the model of interaction between educational organizations and centers for assessing qualifications // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8, No 3. Pp. 356–368.

References

1. Breakwell G. M. Integrating paradigms, methodological implications / Breakwell G. M., Canter D. V. (eds). *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Clarendon Press, 1993. 344 c. (In English)

2. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika [Pedagogy. Projective pedagogy]. Ekaterinburg: *Business Book*. 1999. 344 p. (In Russian)

3. Bepalko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [The components of pedagogical technology]. Moscow: *Pedagogy*, 1989.192 p. (In Russian)

4. Lerner I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow: *Pedagogy*, 1981. 186 p. (In Russian)

5. Klarin M.V. Tekhnologiya obucheniya: ideal i realnost [Learning technology: Ideal and reality]. Riga: *Experiment*, 1999. 180 p. (In Russian)

6. Shchurkova N.E. Pedagogicheskie tekhnologii [Pedagogical technologies]. Moscow: *Pedagogical Society of Russia*. 2002. 224 p.(In Russian)

7. Demin M.V. Igra kak spetsificheskii vid chelovecheskoy deyatel'nosti [Game as a specific type of human activity]. *Filosofskie nauki = Philosophical sciences*. 1983; (2): 54–61. (In Russian)

8. Kagan M.S. Problemy metodologii gumanitarnogo poznaniya: izbrannye Trudy [Problems of methodology of humanitarian cognition. Selected works]. Moscow: *Yurayt*, 2020. 321p. (In Russian)

9. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost. Deyatel'nost [Methodology of science. Consistency. Activity]. Moscow: Editorial URSS, 1997. 444p. (In Russian)

10. Pedagogicheskie tekhnologii: ucheb. posobie dlya studentov ped. spetsialnostey [Pedagogical technologies: studies. manual for students of pedagogical specialties] / M. V. Bulanova–Toporkova [i dr.]; pod obshch. red. V. S. Kukushkina. Moscow: *March*, 2006. 333p. (In Russian)

11. Selevko G. K. Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii [Modern educational technologies]. Moscow: *Narodnoe Obrazovanie*, 1998, 255p. (In Russian)

12. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Sense, 2001. 365 p. (In Russian)

13. Ilina N. N., Osipova I. V. Proektirovanie pedagogicheskoy tekhnologii obucheniya v professionalno–pedagogicheskom vuze [Designing pedagogical technology of education in a vocational pedagogical university]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*.2022; 167(4): 22–26. (In Russian)

14. *Maureen Ed. D.* An examination of the critical and creative thinking dispositions of teacher education students at the practicum point. University of Massachusetts Boston, 2003. 214p. (In English)

15. Dzyatkovskaya E. N., Surkova, N. E. Metodologicheskie voprosy proektirovaniya obrazovatelnykh sred [Methodological issues of designing educational environments]. *Otechestvennaya*

i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1, 63(6):133–142. (In Russian)

16. Osipova I. V., Ilina, N. N. Ulyashin, N. I. Sovremennye usloviya transprofessionalnoy podgotovki spetsialista na osnove sistemno–deyatelnostnogo, klasternogo podkhodov v professionalno–pedagogicheskom vuze [Modern conditions of transprofessional training of a specialist based on system–activity, cluster approaches in a professional pedagogical university]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* = Modern pedagogical education. 2021; (2): 104–107. (In Russian)

17. Egorova G.I., Druzhinina O.M., Boyarkina Yu.A., Ionina N.G. The discourse of professional self-determination of students in the conditions of interactivity of the distance learning environment // Humanitarian studies of Central Russia. - 2023. -№2 (27). - Pp. 45-57. (In Russian)

18. Semenova L. V., Zaitseva N. A., Rodinova N. P., Glagoleva L. E., Fursov V. A., Radina O. I., Tsutsulyan S. V. Improving the training of personnel based on the model of interaction between educational organizations and centers for assessing qualifications. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018: 8(3): 356–368.

Заявленный вклад авторов статьи:

Ильина Наталья Николаевна – разработка организационно–методических аспектов процесса подготовки педагогов профессионального обучения с позиции моделирования образовательной среды с применением практико–ориентированных педагогических технологий, выявление результата подготовки в ходе проведения эксперимента, внедрение практико–ориентированных педагогических технологий в процесс профессиональной подготовки студентов вуза, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных, анализ полученных результатов, оформление статьи.

Ульяшин Николай Иванович – критический анализ текста, обеспечение ресурсами в области технологий сварочного производства, подбор инженерно–технологического обеспечения для компонентного состава модели образовательной среды.

The declared contribution of the authors of the article:

Ilina Natalia Nikolaevna – development of organizational and methodological aspects of the process of training teachers of vocational training from the perspective of modeling the educational environment using practice–oriented pedagogical technologies, identification of the result of training during the experiment, the introduction of practice–oriented pedagogical technologies in the process of professional training of university students, theoretical analysis of literature on the research problem, data collection, analysis of the results obtained results, the design of the article.

Ulyashin Nikolay Ivanovich – critical analysis of the text, provision of resources in the field of welding production technologies, selection of engineering and technological support for the component composition of the educational environment model.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 28.09.2023; одобрена после рецензирования 19.01.2024; принята к публикации 15.03.2024.

The article was submitted 28.09.2023; approved after reviewing 19.01.2024; accepted for publication 15.03.2024.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ PROBLEMS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 106-119.

Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024: (1): 106-119.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Научная статья

УДК 378.147

DOI/18173292_10310.21510_2024_103_1_106_119

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОРИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Вагиф Дейрушевич Байрамов¹, Софья Николаевна Лещинская²

¹ Российская академия образования, Москва, Россия, bairamov.vd@yandex.ru, ORCID 0009–0001–4740–2993

² e-mail: marmar82@bk.ru, ORCID 0000–0001–5414–6759

Аннотация. Статья посвящена историческому этапу становления и развития инклюзивного образования и изучению некоторых теоретических подходов к исследованию этого феномена в странах Запада и России, что составляет основу для разработки общей концепции инклюзивного высшего образования. Идея инклюзивного обучения образовалась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Изучение истории и теоретических основ развития и функционирования инклюзивного образования в России имеет значимую актуальность, которая обусловлена необходимостью повышения качества системы образования, а также разработки приемов и методики обучения, трансляции знаний для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ. Цель настоящего исследования – изучить историческое становление и теоретические основы развития инклюзивного образования в России, реализация идеи образовательной инклюзии с целью формирования и развития образовательной системы. В статье изложена методика совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и без таковых – от концепции нормализации и интеграции до инклюзии, изложены их отличия и линии преемственности. Рассмотрено многообразие интерпретаций инклюзии – от полной безальтернативной инклюзии до инклюзии в условиях наличия всего спектра альтернативных условий, изложены преимущества различных моделей и становление в образовательной среде такого феномена, как инклюзивное обучение. Социализирующий и реабилитирующий потенциал инклюзивного обучения инвалидов с физическими ограничениями не вызывает сомнений, прежде всего по трем позициям: данная модель предполагает совместное обучение в одних и тех же группах с инвалидностью и без нее; инклюзивное обучение дает возможность молодым инвалидам осваивать разнообразные виды деятельности, регулировать самооценку, приобретать поддержку ровесников, навыки общения и готовность жить и работать в быстро меняющемся мире.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, социокультурная интеграция, инклюзивная образовательная среда, инклюзивное образовательное пространство

© Байрамов В.Д., Лещинская С.Н., 2024

Для цитирования: Байрамов В.Д., Лещинская С.Н. Теоретические основы истории инклюзивного образования в России // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 106-119.

PROBLEMS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Original article.

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE HISTORY
OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA**

Vagif D. Bayramov¹, Sofya N. Leshchinskaya²

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russia, bayramov.vd@yandex.ru, ORCID 0009-0001-4740-2993

² marmar82@bk.ru ORCID 0000-0001-5414-6759

Abstract. The article is devoted to the historical stage of formation and development of inclusive education and some theoretical approaches to the study of this phenomenon in Western countries and Russia, which forms the basis for the development of common concept of inclusive higher education. The idea of inclusive education was formed out of the urgent need to provide an opportunity for children with developmental problems to integrate into society. The study of the history and theoretical foundations of the development and functioning of inclusive education in Russia is of significant relevance, which is due to the need to improve the quality of the education system, as well as the development of teaching techniques and methods, transfer of knowledge for disabled students. The purpose of this research is to study the historical genesis and theoretical foundations of evolution of inclusive education in Russia, the implementation of the idea of educational inclusion in order to form and develop the educational system. The article outlines the methodology for joint education of persons with and without disabilities – from the concept of normalization and integration to inclusion, their differences and lines of succession. The variety of interpretations of inclusion is considered – from complete non-alternative inclusion to inclusion in the presence of a full range of alternative conditions, the advantages of various models and the formation of such a phenomenon as inclusive teaching in the educational environment are outlined. The socializing and rehabilitative potential of inclusive education of people with physical disabilities is beyond doubt, primarily in three respects: this model involves co-education in the same groups both students with and without disabilities; inclusive education enables young people with disabilities to master a variety of activities, regulate self-esteem, acquire

Key words: inclusive education, sociocultural integration, inclusive educational environment, inclusive educational space

For citation: Bayramov V.D., Leshchinskaya S.N. Theoretical foundations of the history of inclusive education in Russia. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 106-119.

Введение. Термины «инклюзия» и «инклюзивное обучение» вошли в мировую педагогическую науку и практику сравнительно недавно. Термин «инклюзивное обучение» в русскоязычной литературе обычно переводят как «включенное обучение». Это дословный перевод данного термина. Однако он не отражает суть этого процесса. Более правильно, по нашему мнению, данный термин переводить как «недискриминационное обучение». В этом случае, видна основа подобной педагогической практики совместного учебного процесса

здоровых детей и детей–инвалидов. Процессы инклюзии стали реальностью и для современной российской системы образования, закреплены российским законодательством, представляют интерес для ученых и практиков. Однако приходится констатировать, что состояние исследования этой области остается явно недостаточным, целостной концепции построения инклюзивного образовательного пространства, обеспечивающего реальный доступ лиц с ОВЗ к образовательным ресурсам общества, их полноценную социокультурную интеграцию с учетом особых потребностей и возможностей, в отечественной науке не разработано.

Методология исследования. В данном исследовании мы рассматриваем исторические этапы становления и развития инклюзивного образования в формате гуманистического и системного теоретико-методологических подходов к исследованию этого феномена в странах Запада и России, что составляет основу для разработки общей концепции инклюзивного высшего образования.

Результаты исследования. Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (другими словами, идея совместного обучения с обычными детьми) возникла в начале 60–х годов XX века в Скандинавских странах. Однако немецкие историки специальной педагогики классиком этой идеи считают Самуила Гейнике (1727 – 1790), основоположника немецкой сурдопедагогики и организатора первого в Германии учебного заведения (школы) для детей с нарушениями слуха и речи [1]. В своих ранних работах он предложил создавать в структуре народной школы специальные классы для глухих детей, которых обучал бы специально подготовленный учитель. Идеи С. Гейнике оставались несколько десятилетий невостребованными, однако в первой половине XIX в. для их реализации уже была подготовлена почва.

Так, начало XIX века в Германии, Италии, Австрии ознаменовалось открытием добавочных классов для «умственно ограниченных детей». В 20–е и 30–е годы в некоторых провинциях Германии (например, земля Бранденбург) в циркулярах органов управления образованием предписывалось принимать в массовую народную школу слепых и глухих детей. В пользу совместного, а не изолированного обучения школьников говорили следующие доводы: более широкий охват детей, имеющих нарушения в развитии, использование возможностей семейного воспитания, сотрудничество с родителями, успешная социализация школьников с проблемами в развитии, включение в педагогическую деятельность массовых школ специальных техник, коррекционных средств, приемов. Экономические расчеты также убеждали, что совместное обучение более выгодно, потребует меньше финансовых вложений, чем специальные и коррекционные образовательные учреждения.

С 1850 г. эстафету опытов совместного обучения принимает Франция: Александр Бланше (1817–1867), доктор медицины, отоларинголог Парижского национального института глухонемых, открывает в парижских муниципальных школах классы для глухих детей. Слабослышащие дети помещаются в общие классы. Комиссия, проверявшая впоследствии результаты совместного обучения,

констатировала, что присутствие глухих детей не мешает развитию слышащих, а уровень усвоения программы глухими и слабослышащими детьми мало чем отличается от уровня слышащих.

Во второй половине XIX в. интерес европейской педагогики к совместному обучению глухих и слепых детей в массовой школе падает. Становится понятным, что для обучения детей с нарушенным развитием требуется особая педагогика, которая бы учитывала особенности развития этих детей, их особые образовательные и воспитательные потребности и соответственно этому особым образом строила процесс обучения и воспитания. Кроме того, создание специальных образовательных учреждений и обеспечение обязательного государственного образования силами квалифицированных педагогов в них для детей с ограниченными возможностями рассматривалось во второй половине XIX в. как новая, прогрессивная тенденция в образовании, нежели малоквалифицированная педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями в условиях массовой школы. Приоритет в развитии этой тенденции, которая вскоре стала общеевропейской, принадлежит скандинавским странам, первыми приступившим к созданию системы отдельных от массовой системы образования школ для детей с отклонениями в развитии. Организация специальных образовательных учреждений, выделение специальной педагогики в отдельную область научного знания, ориентированного на изучение потребностей детей с ОВЗ одновременно способствовало их социальной и образовательной сегрегации. Почти на 100 лет (вторая половина XIX – вторая половина XX вв.) педагогика массового образования практически забывает о совместном обучении [2].

Современные формы совместного обучения детей с нормальным развитием и детей с ОВЗ (интеграция и инклюзия) появляются впервые за рубежом во второй половине XX в. Возвращение и распространение в сфере образования совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ происходит на волне активного освоения мировым сообществом глобальной гуманистической идеи о правах человека, рожденной в Европе последствиями Второй мировой войны, а на американском континенте – победой в борьбе за расовое равноправие. Именно в этот период принимаются фундаментальные как в мировом масштабе, так и в масштабе отдельных стран нормативно–правовые документы, которые впервые формулируют основные идеи и принципы *социальной интеграции*, в рамках которой речь идет и об инклюзивном обучении. В свете сформулированных инклюзивных идей создаются, реализуются и осмысливаются их первые образовательные модели. К числу таких международных документов относятся: «Всеобщая декларация прав человека» (1948), «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971), «Декларация о правах инвалидов» (1975).

В США реализации идей совместного обучения предшествуют педагогические поиски и эксперименты, затем принимаются законодательные акты, закрепившие права детей и подростков с различными нарушениями на получение бесплатного образования. В 1962 г. в США М. Рейнольдс публикует

программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ОВЗ в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более, чем обычно». В 1970 г. Е. Дено предлагает схожую концепцию – модель «Каскад» [3]. Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из «общего потока» («mainstream»). И в 1975 г. США приняли закон «Об образовании детей-инвалидов», который регламентировал право детей данной категории на получение образования в государственных школах.

В Скандинавии интеграция начинает осуществляться, в основном, нормативным и практическим путем. Так, в Дании парламентским решением (1969) дети с ОВЗ получают право посещать вместе с остальными детьми массовую школу, чтобы не быть изолированными от сверстников и привычной для них среды жизнедеятельности.

В этот период зарубежными учеными разрабатываются и внедряются инновационные экспериментальные концепции, явившиеся революционной альтернативой представлениям, лежавшим в основе «медицинской модели» и способствовавшие продвижению идеи инклюзии в общество. Вопросы инклюзии становятся общим предметным полем для широких междисциплинарных научных дискуссий. В этой связи особо следует отметить научно-педагогическую деятельность немецкого ученого Т. Хелльбрюгге, который в конце 60–х годов на базе идей Монтессори-педагогике здорового ребенка и менее известной в мире Монтессори-педагогике для детей с ОВЗ разработал целостную концепцию интеграционной педагогики и успешно реализовал ее в Мюнхенском детском центре.

В 70–е годы глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье вводят понятие «нормализация». Суть состояла в том, что «особенные» дети (независимо от тяжести состояния) должны находиться и обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, максимально приближенной к нормальной. Основополагающим принципом нормализации является положение о праве людей с ОВЗ на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к нормальным [4].

Проведенный анализ зарубежных источников показал, что отсутствие широкого взгляда на инклюзию обусловило возникновение таких понятий, как «наименее ограничительная среда» («least restrictive environment»), «обучение в общем потоке» («mainstreaming»). Результаты педагогических исследований М. Уорнок (Великобритания), направленные на изучение проблем детей, испытывающих трудности в усвоении учебного материала, способствовали введению термина «особые образовательные потребности». До М. Уорнок в отношении детей с ОВЗ использовались термины «умственно отсталые» и «необучаемые», которые были унижительны и ошибочны. В 1981 г. Закон об образовании, который во многом включил в себя рекомендации М. Уорнок,

заменял термин «дети-инвалиды» понятием «дети с особыми образовательными потребностями» и призвал обеспечить соответствующими формами обучения данную категорию детей в общеобразовательной школе.

Принципиально важными достижениями зарубежных ученых является то, что в этот период актуализируются вопросы обеспечения комплексного сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах: реализация дифференцированного подхода и методов диагностики к выявлению детей с «особыми образовательными потребностями»; оказание психолого–педагогической, медицинской помощи и поддержки на основе классификации и групп различий; организация работы с родителями и педагогами; усиление индивидуализации в обучении.

Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную образовательную среду в системе массового образования. Кроме этого, городская инфраструктура была сделана максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями, были сняты информационные и иные барьеры, которые ограничивали возможности участия этой категории населения в социальной жизни.

Однако введение инклюзивных (интеграционных) образовательных инноваций в практику массовой школы США обусловило возникновение целого ряда проблем, связанных, в первую очередь, с неготовностью преподавателей общеобразовательных школ обеспечить необходимые адекватные условия как для образования детей с особыми потребностями, так и их общения со сверстниками. По результатам исследований, проведенных в то время, учителя не были готовы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности, возложенной на них. В СССР в рассматриваемый период идея специально организованного интегрированного обучения не находила поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. При этом в школах иногда можно было встретить учащихся с легкими видами нарушений слуха, зрения, опорно–двигательного аппарата, которые обучались на общих основаниях, не получая какой–либо коррекционно–педагогической помощи.

Конец 80–х годов прошлого столетия ознаменовался принятием ряда международных документов, способствующих изменению отношения к детям с ОВЗ. В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята Конвенция о правах ребенка, которую на сегодняшний день подписали 193 страны, в том числе и Россия. Вслед за этим в 1994 году произошло еще одно важное событие. Под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, на которой был введен в международный обиход термин «инклюзия» и официально принята концепция совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями. Такое обучение предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными

возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере *перестройку всей системы образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей.*

Саламанская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» является одним из основополагающих международных документов. Несмотря на то, что в этом документе не представлено определение термина «инклюзивное образование», в нем заложены важные теоретические принципы, подтверждающие необратимость инклюзии в культурном инклюзивном обществе:

каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;

каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;

лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей;

обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех [5].

Вслед за Саламанской декларацией европейское сообщество подтверждает приверженность идеям инклюзивного обучения такими международными документами, как:

– Люксембургская хартия 1996 г., в соответствии с которой создано Европейское агентство для особых образовательных потребностей;

– Амстердамский договор 1997 г., запрещающий какую-либо дискриминацию в образовании в отношении лиц с ограниченными возможностями;

– Мадридская декларация 2002 г., поставившая в центр решения образовательных проблем лиц с ограниченными возможностями школу, и некоторые другие международные документы.

Всемирный Форум по образованию в Дакаре в 2000 году провозгласил устранение проблемы исключения групп детей из образования и дал старт Международному движению «Образование для всех», которое основано на идее, что каждый ребенок должен иметь доступ к основному качественному образованию. Фундаментальными основами концепции инклюзивного образования являются признание исключительной ценности и уникальности каждой личности, независимо от ее физического состояния, и направленность на создание специальных условий для детей с ОВЗ и их успешную социализацию.

И наконец, Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года, закрепила социальную модель

инвалидности, обосновывающую возможность и необходимость инклюзии, в основе которой лежат идеи автономности личности, ее безусловного принятия в социуме, предоставления людям с ОВЗ полноценных возможностей участия в общественной деятельности, усиления их социальных связей. При этом постулируется мысль о том, что социум должен устранить те физические и социальные барьеры, которые препятствуют полноценному включению человека с ОВЗ во все общественные процессы. Реализация социальной модели инклюзии в практике образования предполагает, что именно и прежде всего инклюзия может привести к признанию в обществе того факта, что нормальное развитие не является среднестатистической нормой, а также к идее о том, что удовлетворение особых образовательных и личностных потребностей особенных детей, создание для них системы поддержки, в том числе в виде адекватных образовательных условий, возможно в общеобразовательной школьной среде.

Статья 24 Конвенции о правах инвалидов, посвященная образованию, прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обязанностью государства обеспечить реализацию этого права через «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни», начиная с дошкольного возраста, непосредственно в школах, и далее в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Эта же статья устанавливает достаточно строгие рамки обеспечения инклюзивного образования через предоставление доступа к бесплатному начальному и среднему образованию внутри системы общего образования и по месту жительства, а также разумное приспособление среды и индивидуализированную поддержку учебного процесса [6].

Вместе с тем Конвенция не определяет конкретных форм образования лиц с ограниченными возможностями и не устанавливает конкретных сроков внедрения инклюзии в системы образования стран-участниц. Она лишь определяет общие направления и принципы совершенствования образования. Таким образом, инклюзивное образование понимается и воспринимается через более широкое понятие образования как права и в более широком видении целей образования для всех. Такая расширенная концептуальная модель инклюзивного образования была сформулирована и на 48-й сессии Международной конференции ЮНЕСКО: «Инклюзивное образование: путь в будущее» (Женева 2008 г.), где было признано, что в более широком понимании концепцию инклюзивного образования можно рассматривать «как общий руководящий принцип поддержки образования в целях устойчивого развития, обучения на протяжении всей жизни и обеспечения равных образовательных возможностей для всех слоев общества»; как процесс, «направленный на предоставление качественного образования для всех учащихся путем расширения их участия в обучении, культурной деятельности и жизни общества, а также уменьшения масштабов социальной изоляции в рамках системы образования и недопущения исключения из нее при уважении к разнообразию и различным потребностям и способностям, характеристикам и чаяниям учащихся и общества в области образования, устранении всех форм дискриминации. Этот процесс связан с изменениями и преобразованиями в содержании, подходах,

структурах и стратегиях образования, а его отличительной чертой является общая концепция, охватывающая всех детей соответствующей возрастной группы, и убежденность в том, что обязанностью государства является обеспечение образования для всех детей [7].

Исходя из этого определения, очевидно, что развитие инклюзивного образования – это не второстепенный, а важнейший вопрос в деле обеспечения высококачественного образования для всех учащихся. Концепция инклюзивного образования основана на идее «включающего общества», где все благоприятствует включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья) в активное и равноправное участие в социальной жизни, содействует интересам каждого, росту способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав [8].

Европейская система образования придерживалась менее радикальных взглядов, однако и здесь развитие инклюзивного обучения рассматривалось как важный социальный проект в сфере образования, направленный на соблюдение международных правовых установлений в отношении прав человека, формирование толерантности и политкорректности в отношениях между членами общества [9].

Европейцы, а также некоторые азиатские государства (например, Япония) моделировали будущее системы образования как сосуществование, взаимодействие и взаиморазвитие массового и специального образования. Поэтому инклюзивный проект в образовании реализовался в этих странах не за счет системы специального образования в виде ее поглощения массовым образованием, а путем ее сохранения и одновременного выстраивания в структуре массового образования через его реорганизацию еще одной, параллельной основной, системы специального образования для реализации инклюзивного проекта. Так, например, в Японии, Германии, в других странах в этот период не была закрыта ни одна специальная (коррекционная) школа. Специальное образовательное учреждение закрывали только в том случае, если у населения исчезала в нем потребность. Осмысленность, адекватность и ответственность выбора места обучения ребенка формировались у родителей в течение длительного периода раннего и дошкольного детства их ребенка, когда он и семья находились в системе комплексного и непрерывного медико–психолого–педагогического сопровождения.

В зарубежном образовании все больше уверенности в том, что инклюзивное обучение – это лишь одна из различных возможностей для ребенка с нарушенным развитием и лишь составная часть системы образования, а не вся система. Во многих европейских странах, в США, Японии, Китае в системе инклюзивного обучения сегодня обучаются лишь дети с легкими формами нарушений в развитии, получившие обязательную раннюю и дошкольную коррекционно–педагогическую помощь. В структуре инклюзивного обучения находится не более 25 – 30% всех детей с нарушениями в развитии [9].

Позволим себе не согласиться с авторами доклада, которые утверждают, что в России «не задумываются о возможности получения общего (полного)

образования и высшего образования для учащихся с ОВЗ, а возможности получения после среднего образования для этой категории учащихся вызывают большие сомнения, которые связаны с малодоступной образовательной средой» [10]. Еще в середине XX века был задан отечественный ориентир в развитии инклюзивного процесса в образовании. Л. С. Выготский писал: «...глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций». Он считал, что «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [11].

В 1990-е гг. научным центром разработки российской концепции интегрированного и инклюзивного образования стал Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО). К разработке различных моделей инклюзивного и интегрированного обучения с учетом зарубежных моделей подключился ряд исследователей как в ИКП РАО, так и в других образовательных и научных учреждениях. Отечественное специальное образование было подвергнуто критике за изоляцию детей с ограниченными возможностями от социума, от их здоровых сверстников, за «примат образовательного стандарта над развитием личности ребенка».

Ряд образовательных учреждений в г. Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Челябинске, Екатеринбурге и др. благодаря участию в совместных зарубежных проектах с европейскими странами (Бельгия, Голландия, Франция и др.) и начали работу в режиме интеграции, однако системного внедрения инклюзивного образования с соблюдением фундаментальных принципов инклюзии в России не произошло. При построении собственной инклюзивной модели российская система образования в значительной мере руководствовалась не столько общемировыми установлениями и рекомендациями видных ученых в отношении инклюзивного обучения, сколько собственными представлениями о нем, исказившими практику инклюзии и ее теоретические основы.

С 2008 г. модель инклюзивного образования внедряется в экспериментальном порядке в образовательных учреждениях ряда субъектов РФ, инклюзивный подход создает благоприятные условия для решения проблемы доступности высшего образования для инвалидов, расширения номенклатуры выбираемых ими специальностей. Анализ реальных возможностей отечественного образования внедрить инклюзивное обучение дал отечественным исследователям основание прийти к выводу о том, что социальные, экономические и нормативно-правовые особенности России не допускают прямого копирования и переноса зарубежных моделей инклюзии и потребуют длительного периода внедрения

инклюзивного обучения, в течение которого страна должна создать все те условия, без которых существование нормального инклюзивного обучения невозможно.

В России по программе инклюзивного образования в настоящее время функционирует большое количество учебных заведений. Как отметил недавно Президент РФ В.В. Путин, «Мы видим, что в современной России это отношение изменилось и продолжает меняться в лучшую сторону. Общество, государство больше не замалчивают проблемы людей с инвалидностью, не пытаются отвернуться или закрыть глаза, а, напротив, уделяют этим темам все больше и больше внимания», – отметил Владимир Путин на встрече с представителями общественных организаций, объединяющих людей с особенностями здоровья» [12].

Однако российские темпы наращивания инклюзивных процессов (половина всех детей с ОВЗ и с инвалидностью от общего их числа сегодня находится в структурах массовых образовательных организаций) далеко отстают от зарубежных качественных показателей этого процесса. Поэтому наилучшим решением дальнейшего развития инклюзивных процессов видится сегодня учет общемировых тенденций и постепенный переход к «разумному прагматизму», при котором инклюзивное обучение в стране реализуется не в количественном, а в качественном варианте, на основе четкого соблюдения его фундаментальных принципов и экономических условий.

С.В. Алехина и В.К. Зарецкий предлагают три уровня стратегического развития инклюзивного образования в России:

- организационные изменения (нормативно–правовое и финансовое обеспечение, создание в образовательных учреждениях новой образовательной среды с учетом потребностей детей с ОВЗ, подготовка и переподготовка специалистов);

- содержательные изменения (разработка и внедрение учебных и дидактических комплектов, позволяющих осуществлять дифференцированный и разноуровневый подход в условиях единого образовательного пространства; проектирование современных методов, форм, технологий инклюзивного обучения);

- ценностные изменения (изменение философии образования: «от образования для образования» к «образованию для развития») [13].

Реализация концепции инклюзивного образования в России связана с рядом проблем мировоззренческого, методологического, психолого–педагогического характера, решение которых требует, прежде всего, изменения государственного и общественного сознания в отношении лиц с ОВЗ. В одном из выступлений на заседании Госдумы депутат, академик Российской академии образования О.Н. Смолин указал на невозможность воссоздания человеческого потенциала страны без привлечения людей с ОВЗ: «Не только страна нужна инвалидам, но инвалиды нужны стране» [14].

Заключение. Проведенный историографический анализ показал, что идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Изучено историческое становление и теоретические основы развития инклюзивного образования в России, а также формат реализации идей образовательной инклюзии с целью формирования и развития образовательной системы [15]. Исторический путь инклюзивного образования лежит в недрах становления, развития и институционализации «специальной школы», ее организационных форм. Развитие инклюзивных процессов в образовании закреплялось в международных правовых актах, определяющих право каждого члена социального сообщества на получение образования. Интерпретация инклюзии – от полной безальтернативной инклюзии до инклюзии в условиях наличия всего спектра альтернативных условий может послужить эффективной социальной интеграцией для процесса обучения в различных моделях образовательной среды такого феномена как инклюзивное обучение.

Реализация идеи образовательной инклюзии в разных странах мира происходит по-разному, с учетом конкретных социально–культурных условий и политической воли руководства. Постепенный переход зарубежных стран к реализации инклюзивного образования обусловлен изменениями в идеологии общества по отношению к детям с ОВЗ, усилением внимания к вопросам их образования, принятием значимых правовых основ и уровнем развития общества. Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации.

В современных условиях инклюзивное образование представляет собой перспективную форму обучения всех детей, так как инклюзивный образовательный процесс предполагает адекватную организацию учебной деятельности, удовлетворяющую образовательные потребности каждого ребенка. При этом существенно расширяются возможности социализации учащихся, способы их коммуникации с социумом, формируются необходимые предпосылки для включения каждого ребенка в общество.

Список источников

1. Lowe A. Horgeschedigtenpadagogik international. Heidelberg, 1992; Ellger–Ruttgardt S.L. Geschichte der Sonderpädagogik. Reinhardt, 2022.
2. Богданова, Т. Г., Назарова Н.М. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями : учебник для вузов. — Москва : Юрайт, 2023. — 224 с.
3. Deno E.N. “Spezial Education as Developmental Capital” // Exceptional Children, 1970. № 37. Pp.229–237.
4. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. Pp. 19–23
5. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (дата обращения: 29.01.2024).

6. Конвенция о правах инвалидов Организация объединенных наций 13.12.2006г. Доступно: // https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 29.01.2024).
7. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights–Based Approach to Inclusive Education. Женева: Региональное отделение ЮНИСЕФ для Центральной и Восточной Европы и Содружества Независимых Государств (ЦВЕ/СНГ). – UNICEF, 2022. Режим доступа: <http://www.bala-kkk.kz/sites/default/files/upload/files/инклюзив%20на%20рус.pdf>. (дата обращения: 29.01.2024).
8. *Бабошина Е.Б., Жукова Е.Д.* Социокультурные парадигмы современной системы образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. №2 (96). С. 167–180.
9. *Вишнякова Ю. А.* Социальный маркетинг. Инклюзивные формы : учебное пособие для вузов. — Москва: Юрайт, 2023. — 140 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5–534–12509–2.
10. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights–Based Approach to Inclusive Education. Женева: Региональное отделение ЮНИСЕФ для Центральной и Восточной Европы и Содружества Независимых Государств (ЦВЕ/СНГ). – UNICEF, 2022. Режим доступа: <http://www.bala-kkk.kz/sites/default/files/upload/files/инклюзив%20на%20рус.pdf>. (дата обращения: 29.01.2024).
11. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1995. 524с.
12. Россия 24 : официальный сайт. – Москва, 2022. – <https://www.vesti.ru/article/3073510> (дата обращения 28.02.2024).
13. Повышение доступности и качества высшего образования: Опыт и передовые практики: монография / [О. А. Денисова и др.] ; под редакцией О. А. Денисовой. Череповец: ЧГУ, 2022. — 170 с.
14. Интернет–ресурс: <http://www.smolin.ru/actual/public/2007–11–15.htm>.
15. Волонтерские инклюзивные практики: реалии и перспективы : коллективная монография / С. Т. Кохан, С. А. Иванов, К. В. Баранников [и др.] ; Забайкальский государственный университет. — Чита : ЗабГУ, 2021. — 241 с.

References

1. *Lowe A.* Horgeschedigtenpadagogik international. Heidelberg, 1992; Ellger–Ruttgardt S.L. Geschichte der Sonderpadagogik. Reinhardt, 2022. (In English)
2. *Bogdanova T. G., Nazarova N.M.* Inclusive education for persons with sensory impairments: a textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 224 p. (In Russian)
3. *Deno E.N.* “Special Education as Developmental Capital”. *Exceptional Childre*. 1970; (37): 229–237. (In English)
4. *Nirje B.* The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*. 1994; 1(2): 19–23 (In English)
5. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (accessed : 29.01.2024) (In English)
6. Convention on the Rights of Persons with Disabilities United Nations 12/13/2006 Available: // https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml accessed : 29.01.2024) (In English)
7. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights–Based Approach to Inclusive Education. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS). – UNICEF, 2022. Access mode: <http://www.bala-kkk.kz/sites/default/files/upload/files/inclusive%20на%20рус.pdf>. (date of access: 01/29/2024).
8. *Baboshina E.B., Zhukova E.D.* Sociocultural paradigms of the modern education system. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2022; 96(2): 167–180. (In Russian)

9. *Vishnyakova Yu. A.* Social marketing. Inclusive forms: textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 140 p. – (Higher education). (In Russian)

10. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS). – UNICEF, 2022. Access mode: <http://www.balakk.kz/sites/default/files/upload/files/inclusive%20na%20rus.pdf>. (date of access: 01/29/2024).

11. *Vygotsky L. S.* Problems of defectology. Moscow: Prosveshchenie, 1995. 524 p. (In Russian)

12. Russia 24: official website. – Moscow, 2022. – <https://www.vesti.ru/article/3073510> (access date 02/28/2024). (In Russian)

13. Increasing the accessibility and quality of higher education: Experience and best practices: monograph / [O. A. Denisova and others] ; edited by O. A. Denisova. Cherepovets: ChSU, 2022. 170 p. ((In Russian)

14. Internet resource: <http://www.smolin.ru/actual/public/2007-11-15.htm>. (In Russian)

15. Volunteer inclusive practices: realities and prospects: collective monograph / S. T. Kokhan, S. A. Ivanov, K. V. Barannikov [etc.]; Transbaikal State University. Chita: ZabSU, 2021. 241 p. (In Russian)

Заявленный вклад авторов статьи:

Вагиф Дейрушевич Байрамов – разработка концепции исследования, анализ образовательных моделей инклюзивной образовательной среды в ведущих университетах, выработка практических рекомендаций.

Софья Николаевна Лецинская – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор статистических данных, обобщение полученных результатов, оформление статьи.

The stated contribution of the authors of the article:

Vagif D. Bayramov – development of the research concept, critical analysis of innovative models of inclusive educational environment in leading universities, development of practical recommendations.

Sofya N. Leshchinskaya – theoretical analysis of the literature on the research problem, collection of statistical data, generalization of the results obtained, article design.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 29.01.2024; одобрена после рецензирования 29.02.2024; принята к публикации 15.03.2024.

The article was received by the editor on 29.01.2024; approved after review 29.02.2024; accepted for publication 15.03.2024.

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 120-132.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024: (1): 120-132.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Научная статья
УДК 378.147
DOI/18173292_10310.21510_2024_103_1_120_132

**СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ**

Наталья Владимовна Гречанникова

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Казань, Россия, ngrechannikova@yandex.ru

Аннотация. Актуальность данной работы обусловлена повышением внимания к вопросам гражданского воспитания студенческой молодежи в условиях введения культурных, политических, экономических санкций против России. Беспрецедентная консолидация западных стран в вопросах давления на Россию создают риски для нашей государственности. В учреждениях образования назрела необходимость создания модели воспитания, которая бы опиралась на чувство уважения к отечественной истории, национальным и традиционным ценностям Российской Федерации, в соответствии с Указом Президента РФ от 9.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Предметом исследования является социально-воспитательная среда вуза, которая рассматривается как педагогическое условие для формирования гражданской устойчивости студентов. В статье сделан акцент на реализацию средового подхода в организации воспитательного процесса. На основе исследований образовательной среды предложено спроектировать социально-воспитательную среду как экосистему, позволяющую в образовательно-воспитательном процессе реализовать личную траекторию развития студента.

Целью статьи является представление наработок по созданию социально-воспитательной среды вуза как динамично развивающейся и взаимосвязанной сети образовательных пространств, состоящих из индивидуальных траекторий студента, предоставляющих возможности для получения знаний и компетенций в процессе воспитательной и образовательной деятельности. Сделан вывод, что спроектированная социально-воспитательная среда образовательной организации является одним из основных педагогических условий, при котором социальные, общественные, спортивные, культурные минипространства взаимно дополняют и обогащают друг друга, способствуют реализации индивидуальных и групповых траекторий студентов.

Ключевые слова: социально-воспитательная среда, гражданская устойчивость, социально-значимая деятельность, компоненты социально-воспитательной среды, студенческая молодежь

Для цитирования: Гречанникова Н.В. Социально-воспитательная среда образовательной организации как педагогическое условие формирования гражданской устойчивости студентов // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 120-132.

© Гречанникова Н.В., 2024

Original article.

SOCIO–EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIL STABILITY

Natalia V. Grechannikova

Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan, Russia, ngrechannikova@yandex.ru

Abstract. The relevance of this work is due to the increased attention to the issues of civic education of student youth in the conditions of imposition of cultural, political, economic sanctions against Russia. The unprecedented consolidation of Western countries in pressurising Russia creates risks for our statehood. In educational institutions there is an urgent need to work out a model of upbringing, which would be based on a sense of respect for Russian history, national and traditional values of the Russian Federation, in accordance with the Decree of the President of the Russian Federation dated 9.11.2022 № 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values". The subject of the study is the socio-educational environment of higher education institution, which is considered as a pedagogical condition for the formation of civic stability of university students. With the growing need in society to change the paradigm of education, there is a contradiction between society's need for patriots oriented to traditional moral and spiritual values of Russia and the existing level of civic stability of young people, which does not meet modern realities. In connection with the above, the article focuses on the implementation of the environmental approach in the organization of the educational process. Based on the research of the educational environment, it is proposed to design a socio–educational environment as an ecosystem that allows the student's personal development pathway to be realized in the educational process.

The aim of the article is to present the groundwork on the creation of social and educational environment of an educational organization as a dynamically developing and interconnected network of educational spaces consisting of individual student pathways, providing opportunities for gaining knowledge and competencies during educational activities. It is concluded that the designed social and educational environment of the educational organization is one of the main pedagogical conditions in which social, public, sports, cultural mini–spaces mutually complement and enrich each other, facilitate the implementation of students' individual and group pathways.

Keywords: socio-educational environment, civic resilience, socially significant activities, components of the socio-educational environment, student youth

For citing: Grechannikova N.V. The socio-educational environment of an educational organization as a pedagogical condition for the formation of students' civil stability. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 120-132.

Введение. Анализ теории и практики гражданского воспитания, формирования гражданской идентичности и устойчивости выявил противоречие между существующим уровнем патриотизма и реальной потребностью общества в гражданах страны, ориентированных на традиционные нравственно-духовные ценности России, устойчивых к любым деструктивным проявлениям. В условиях неопределенности и происходящих перемен «особенно важно воспитывать

самостоятельную личность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать собственную точку зрения...» [1], что способствует формированию гражданской устойчивости. В работе над формированием гражданской устойчивости студентов вуза в процессе социально значимой деятельности за основу мы взяли средовой подход, связанный с созданием специальной среды, обеспечивающей эффективное взаимодействие всех элементов модели. В Большом энциклопедическом словаре: «среда социальная – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности» [2]. Она включает культуру, в которой человек получил образование, в которой живет, а также людей и учреждения, с которыми они взаимодействуют.

Педагогический терминологический словарь трактует воспитательную среду как «совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и происходит становление его как личности. Воспитательная среда (пространство) – среда обитания школьника, благоприятная для формирования у ребенка положительных качеств; это ближайшее окружение, то есть люди, с которыми он ежедневно общается: члены семьи, школьный, классный коллектив, учителя, воспитатели» [3]. На наш взгляд, социально-воспитательную среду характеризует высокий уровень связи субъектов образовательно-воспитательного процесса образовательной организации с внешними социальными субъектами, которые оказывают взаимовлияние друг на друга. Результатом эффективной социально-воспитательной среды являются: расширение диапазона воспитательного воздействия на личность, интеграция образовательного и социального пространств, создание условий для самореализации индивидуальности студента. Важно смоделировать и спроектировать социально-воспитательную среду как экосистему, позволяющую через образовательно-воспитательный процесс раскрывать возможности для реализации такой личной траектории развития студента, где он был бы востребован и эффективно использовал свои возможности, чувствовал удовлетворенность от процесса обучения и обретения новых компетенций.

Само понятие «экосистема» педагогика заимствовала из экологии. «Экосистемы (от греч. *oikos* – дом, место и система: Tansley, 1935) – исторически сложившиеся на той или иной территории или акватории открытые, но целостные и устойчивые системы живых и неживых (биоценотическая среда) компонентов, имеющие односторонний поток энергии, внутренние и внешние круговороты веществ, обладающие способностью регулировать все эти процессы» [4]. Образовательная экосистема характеризуется взаимосвязью субъектов образовательного процесса, которые на протяжении обучения как в образовательных организациях, так и всей жизни, обмениваются знаниями, компетенциями, являясь источниками взаимообогащения и развития друг друга. Н.Ю. Фоминых, Э.И. Койкова, А.В. Бубенчикова называют основные свойства образовательной экосистемы: многогранность; самоорганизация независимых субъектов образовательной экосистемы; предоставление возможностей для

развития индивида и одновременно для развития коллективного разума; взаимообогащение всех субъектов среды и влияние на развитие каждого; признание ядром экосистемы обучающегося; легкая трансформация и адаптация под интересы каждого субъекта [5].

Методология исследования. Полный анализ эволюции в изучении «среды», начиная от зарубежных трудов по средоведению его основоположника А. Буземана и представителей немецкой школы Г. Гермеса, Г. Каутца, теоретиков «интегрированной школы» Ю. Циммера и Э. Нигермайера, «педагогике окружающей среды» Б. Бло и П. Ферра до концепции «педагогике среды» в отечественной научно-педагогической школе, основателем которой был С.Т. Шацкий, сделан в диссертационном исследовании Ю.С. Мануйлова [6].

Средовый подход в своих исследованиях применяли Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Г. Маслоу. Над изучением влияния образовательной среды вуза на становление и развитие личности работали Л.С. Выготский, Б.З. Вульф, Д.А. Леонтьев, А.Ф. Лесгафт, И.В. Манжелей, Ю.С. Мануйлов, Л.Н. Пирогов, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков.

Представленный Ю.С. Мануйловым средовый подход в уникальной унифицированной знаковой системе рационализирует процессы использования среды в воспитательном процессе и, по мнению ученого, является основой интеграции обучения и воспитания, формирует «объемное» видение воспитательного процесса. Среда как источник «ниш» и форм организации является основой для планирования процесса и результата формирования личности [7]. Изучением влияния педагогической среды на обучающихся занимался эстонский ученый М. Хейдметс, который определил ее как совокупность социальных, материальных, педагогических, психологических факторов, которые оказывают влияние на результаты и процесс обучения [8].

Косвенное обращение к образовательно-воспитательной среде в публикациях последнего времени присутствует в статьях М.В. Антоновой [9], А.А. Люлюшина и Л.П. Плехановой [10].

В отечественной психологии определены три различных подхода к исследованиям образовательной среды: В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и Е.А. Климова. В.И. Панов, анализируя труды этих ученых, сформулировал названия методологических подходов: «коммуникативно-ориентированная модель среды (В.В. Рубцов), антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков) и эколого-личностная модель (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин)» [11]. В коммуникативно-ориентированной модели среды В.В. Рубцова образовательная среда создает атмосферу «коммуникативного обмена», по итогам которого происходит единение обучающихся и педагогов в решении образовательных и воспитательных задач, передаются нормы жизни в обществе, умения, навыки учебной и коммуникативной деятельности в атмосфере сотрудничества между обучающимися и наставниками. Важные компоненты образовательной среды: психологический микроклимат, социальная структура коллектива, психологические характеристики обучающихся [12]. Антрополого-

психологическая модель В.И. Слободчикова описывает образовательную среду как динамическую категорию, влияющую на совместное развитие всех участников педагогического процесса с учетом конкретной исторически сложившейся культуры общества, где базовым понятием является совместная деятельность. В эколого-личностной модели В.А. Ясвина образовательная среда представлена как комплекс условий и возможностей социального и пространственного окружения, при которых формируется личность по спрогнозированному образцу [13].

Анализ методологических концепций влияния образовательной среды на развитие личности позволил В.А. Ясвину выделить общие взаимодополняющие позиции [12]: 1. Развивающаяся личность является «агентом» взаимовлияющих отношений с образовательной средой; 2. Образовательная среда – это специально организованное пространственно-предметное и событийное окружение личности, действующее при организации образовательного процесса; 3. Среда является совокупностью мероприятий, условий, обстоятельств, возможностей, которые влияют на развитие личности; 4. Образовательная среда является ресурсом развития личности, но только при условии активной деятельности самой личности; 5. Образовательная среда имеет динамический характер; 6. Структура образовательной среды состоит из «пространственно-предметного, информационно-организационного, технологического и социального компонентов»; 7. Специфика образовательной среды оказывает влияние на формирование типа личности [11].

В педагогических трудах В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого рассматривались вопросы влияния эстетически организованной педагогической среды и пространства на формирование личности. Н.М. Боротко, Л.Н. Куликова, Л.Н. Новикова, Н.Л. Селиванов, Н.Е. Щуркова рассматривали предметно–пространственную среду как условие саморазвития и реализации личности. А.В. Мудрик обогатил проблематику изучения среды рассмотрением вопросов, связанных с социализацией молодежи [14]. Н.В. Сидорова рассматривает образовательную среду как совокупность возможностей для развития личного потенциала и систему влияний на формирование личности в социальном окружении [15]. В.Л. Бенин считает центром воспитательной системы «установление связей с окружающим миром», а современный гуманизм как «систему мировоззрения, в основе которой лежит понимание неразрывной связи, единства двух миров – человека и среды его обитания» [1]. По мнению ученых, мироощущение человека находится в зависимости от окружающего его исторического, культурного и эстетического пространства, в связи с чем необходимо, чтобы среда, начиная от интерьера, оборудования, рабочего места и т.п., соответствовала эстетическим требованиям, была экологичной и способствовала развитию профессиональных компетенций личности.

Возможности информационных технологий и информационной среды исследовали Ю.Г. Баскин Я.А. Ваграменко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.Г. Захарова, Е.Ю. Журавлева, А.В. Хуторской и А.И. Экштейн и др. А.Р.

Камалеева, Р.Х. Гильмеева, Р.Р. Хадиуллина дают определение информационно-образовательной среды (ИОС) вуза физической культуры как организованного пространства, имеющего в своей основе интеграцию составляющих его компонентов («традиционно-информационной, виртуальной образовательной и социально-коммуникативной сред»), с оптимальным применением традиционных, дистанционных форм обучения, направленных на обеспечение «учебно-познавательного и социально-коммуникативного процессов в соответствии с тренировочно-соревновательной деятельностью студентов-спортсменов» [16].

Материалы исследования. В нашем понимании социально-воспитательная среда образовательной организации (экосистема) – динамично развивающаяся и взаимосвязанная сеть образовательных пространств, состоящая из индивидуальных траекторий студента, которые создают возможности для получения знаний и компетенций в процессе воспитательной и образовательной деятельности, в процессе интеграции образования в процессы социально значимой деятельности, организованной в среде образовательной организации. Экосистема объединяет внешнее пространство (вуз – открытое сообщество), групповое пространство, местное и индивидуальные пространства. Воспитательная среда вуза является еще и «полем для проектировочной деятельности», в процессе которой можно конструировать ситуации близкие к будущей профессиональной деятельности и формирующей «сопричастность к историко-культурному наследию страны» [17].

На основании решения задач, представленных в структурно-функциональной модели формирования гражданской устойчивости студентов в процессе социально значимой деятельности, нами создана покомпонентная структура социально-воспитательной среды образовательной организации на основе принципов целостности, системности, структуризации, прогнозирования, саморазвития, мотивационного обеспечения проектирования социально значимой деятельности, связи процессов интериоризации и экстериоризации, ценностного отношения, гуманизации. Ее обобщенный компонентно-элементный состав можно представить в следующем виде:

- ценностно-содержательный компонент (история, миссия, основанные на традиционных российских ценностях; пропаганда наследия Универсиады; концепция и программа воспитательной работы Университета);

- событийно-деятельностный компонент (интеграция образовательной и социально значимой деятельности; международные и всероссийские студенческие и спортивные мероприятия, проходящие на базе Университета; участие в зимней и летней Всероссийских Универсиадах; взаимодействие с внешними социальными партнерами; студенческое самоуправление);

- пространственно-эстетический компонент (современная эстетичная инфраструктура, ориентированная на воспитание спортсменов и тренеров высокого уровня; материально-техническое оснащение; проект «Здоровый кампус»; зоны отдыха по интересам)

– информационно-медийный компонент (информационно–образовательная система ЭСБУС, медиа-центр, сообщества в социальных сетях, портфолио студентов).

Нами смоделирована социально-воспитательная среда организации высшего образования, состоящая из четырех вышеназванных компонентов, в каждом из которых мы выделяем координационную и мотивационную составляющие.

В ценностно-содержательном компоненте координирующая составляющая представлена следующим образом: создание символики Университета; пропаганда нематериального наследия Универсиады, изучение истории российского спорта через олимпийские состязания и фестивали; организация музейной работы; поэтапная многоуровневая система подготовки будущих специалистов в университетской траектории: «комплексная спортивная школа – колледж – бакалавриат – магистратура – аспирантура»; использование дуальной системы обучения; организационно-методическое наполнение учебного процесса и внеучебной деятельности содержанием гражданской направленности; разработка и реализация Программы воспитательной работы Университета и плана мероприятий воспитательной работы по формированию гражданской устойчивости; ведение курса публичных лекций о гражданственности; интеграция в образовательный процесс общественных, социальных и спортивных проектов (работа волонтеров при проведении предметных олимпиад школьников, работа в летних спортивных лагерях тренерами и педагогами, судейство детских спортивных соревнований).

Мотивирующая составляющая ценностно-содержательного компонента представляет набор следующих характеристик: развитие системы ценностных ориентаций, убеждений на основе традиционных российских ценностей (когнитивно–аксиологический компонент формирования гражданской устойчивости); возможность из первых уст узнать интересные факты из истории становления известных людей (деятельностно–смысловой компонент формирования гражданской устойчивости); развитие у студентов внутренней мотивации к участию в социально значимой деятельности через принятие общероссийских ценностей, идентификацию себя с родиной (когнитивно–аксиологический компонент формирования гражданской устойчивости в процессе социально значимой деятельности); развитие эмоционально–волевых качеств личности студентов (эмоционально–ценностный компонент формирования гражданской устойчивости); развитие рефлексивных качеств личности (оценочно–рефлексивный компонент формирования гражданской устойчивости).

В событийно-деятельностном компоненте координационная составляющая предполагает: работу Центра психолого-педагогического мониторинга девиаций; добровольческую деятельность в Центре гуманитарной помощи; работу Лиги судей и волонтерского штаба; взаимодействие студенчества через Специальную спартакиаду с лицами с инвалидностью и ОВЗ; встречи с Героями нашего времени (участниками боевых действий, героями труда, спортсменами, общественными деятелями) в рамках лектория в Информационно-ресурсном центре; участие в

качестве спортсменов, волонтеров, организаторов в международных и всероссийских студенческих и спортивных мероприятиях, проходящих на базе Университета, участие в зимней и летней Всероссийских Универсиадах; организацию работы Школы кураторов, Школы студенческого актива, тьюторов; предоставление широкого выбора возможностей участия в социально значимых проектах, реализуемых социальными партнерами.

Мотивирующая составляющая событийно-деятельностного компонента отражает: возможность участия в Международных спортивных и общественных проектах в стенах родного вуза, возможность составления личного портфолио (деятельностно–смысловой компонент формирования гражданской устойчивости); формирование чувства сопричастности к значимым для родины событиям (эмоционально–волевой компонент формирования гражданской устойчивости); повышение конкурентности среди студентов (когнитивно–аксиологический компонент формирования гражданской устойчивости); развитие коммуникативных навыков, получение возможности общения во внешней среде с социальными партнерами (эмоционально–волевой компонент формирования гражданской устойчивости); участие в волонтерской деятельности с целью самосовершенствования коммуникативных навыков, организаторских и лидерских компетенций (деятельностно–смысловой компонент формирования гражданской устойчивости) [18]; развитие навыков критического мышления через организацию дебатов и диспутов (деятельностно–смысловой компонент формирования гражданской устойчивости); утверждение в правильности верного профессионального выбора (рефлексивно–оценочный компонент формирования гражданской устойчивости); осознание мотива участия в социально значимой деятельности (рефлексивно–оценочный компонент формирования гражданской устойчивости).

В пространственно–эстетическом компоненте координирующая составляющая в условиях организации социально значимой деятельности включает следующие средства: объекты, на базе которых реализуются социально значимые проекты: Центр волонтеров, Центр гуманитарной помощи, Центр карьеры и трудоустройства, Бюро социальной помощи; зоны гражданственности и патриотизма: Информационно–ресурсный центр, в котором проходят встречи с Героями нашего времени, сменные выставки, посвященные памятным датам истории России; холл с фотографиями олимпийцев–выпускников Университета, Музей истории Универсиады и Университета, памятный уголок воинов–героев; природная зона: аллея флагов, стадион, где проходят значимые массовые мероприятия с обязательным использованием символики и гимна России.

Мотивирующая составляющая пространственно–эстетического компонента представляет набор следующих характеристик: развитие эмоционального отношения к историческому прошлому страны посредством пространственно–эстетического окружения и побуждение к активному участию в общественной жизни (эмоционально–волевой компонент формирования гражданской устойчивости студентов); развитие способности выстраивать личную траекторию

развития в стенах вуза и в общении с социальными партнерами (рефлексивно-оценочный компонент формирования гражданской устойчивости студентов).

Современное образование характеризуется активным использованием информационных технологий, но кроме цифровой грамотности молодому поколению необходимо ориентироваться в информационно-медийной среде. Важно формировать информационную культуру и как часть информационной – медийную культуру. Информационно-медийная среда – открытая, популярная среди молодежи среда, в которой происходит формирование таких качеств, как активность, медиаграмотность, умение излагать кратко и емко свои мысли, способность к решению четких творческих задач, коммуникабельность, гражданская этика – все, что необходимо интеллектуальной современной личности.

Координирующая составляющая информационно–медийного компонента формирования гражданской устойчивости в условиях социально значимой деятельности включает: вариативные формы организации воспитательной работы и участия в общественных делах; электронные формы оценивания личностных достижений студентов; планирование, координацию и контроль индивидуальной и групповой деятельности; программы тренингов, кураторских часов, лекториев; функционирование студенческого медиацентра: работу пресс–атташе команд, ведение аккаунтов в социальных сетях.

Мотивирующая составляющая информационно-медийного компонента формирования гражданской устойчивости в условиях социально значимой деятельности включает: участие студентов в социально значимой деятельности с использованием информационно-медийных инструментов, соответствующей личной траектории развития (деятельностно-смысловой компонент формирования гражданской устойчивости); формирование чувства гражданской сопричастности к медийным событиям (рефлексивно-оценочной компонент формирования гражданской устойчивости); устойчивость к фейковой информации и деструктивной пропаганде (эмоционально–волевой компонент формирования гражданской устойчивости); развитие навыка самопрезентации личных достижений студентов (рефлексивно–оценочной компонент формирования гражданской устойчивости).

Обогащение социально–воспитательной среды нами осуществлялось с помощью авторского комплекса интегрированных занятий «Здоровая среда» [19]. Данный комплекс сочетает в себе и проектную деятельность, и вовлечение в образовательно-воспитательный процесс сторонних, внешних спикеров – выдающихся спортсменов, героев труда, боевых действий, лидеров общественного мнения, деятелей культуры и искусства. «Здоровая среда» построена на основе интеграции образовательно-воспитательной и социально значимой деятельности, организации социально-воспитывающей среды. «Здоровая среда» имеет двоякий смысл: с одной стороны, это создание образовательно-воспитательной среды с элективными микросредами, наполненной спортивными, оздоравливающими, социальными, гражданско-патриотическими активностями, в которой каждый

участник образовательно-воспитательного процесса найдет дело, которое наиболее подходит с учетом разумного смысла и творческого самоопределения. С другой стороны, каждая третья среда месяца организована по отдельному расписанию, которое включает поточные лекции по гражданскому воспитанию «Непростые разговоры», обучающие семинары по выбору карьеры, здоровому образу жизни, самоменеджменту. В информационно-ресурсном центре проходят встречи с приглашенными Героями России (героями труда, боевых действий, общественными деятелями спортсменами, тренерами и др.). Для студентов, увлекающихся культурой, творчеством, – организуются встречи с творческими людьми в музыкально-литературной гостиной. Во второй половине дня работают мастер-классы, тренинги для кураторов групп – в Школе куратора, для студентов – в Школе актива. В течение всего дня, по отдельному графику, проходят спортивные соревнования среди студентов и преподавателей в рамках внутривузовской Спартакиады. Практическая значимость внедренного интегрированного комплекса «Здоровая среда» состоит в том, что данный комплекс систематизирует воспитательную работу со студентами в вузе, способствует практикоориентированности образовательного и воспитательного процессов, расширению влияния знаний на практическую деятельность.

Заключение. Созданная социально-воспитательная среда образовательной организации может быть охарактеризована как организованная система взаимосвязанных социальных, общественных, культурных пространств, специально организованных индивидуальных и групповых траекторий студентов, когда в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса происходит формирование гражданской идентичности и устойчивости.

Покомпонентная структура социально-воспитательной среды образовательной организации раскрывает возможности для освоения новых знаний и компетенций в процессе воспитательной и образовательной деятельности, путем интеграции образования в социально значимые проекты. Таким образом, высшие учебные заведения являются формой общественной жизни, которые формируют «привычки», а в дальнейшем влияют на культурную стабильность страны и социальную общность народа [20].

В результате взаимодействия всех субъектов образовательного и воспитательного процесса формируется гражданская устойчивость к любым провокациям и деструктивным проявлениям. Традиционные российские ценности: жизнь, достоинство, созидательный труд, патриотизм, гражданственность, взаимопомощь, взаимоуважение и др. становятся культурным кодом молодого человека. Предложенная модель может использоваться при организации воспитательной работы в организациях высшего образования.

Список источников:

1. *Бенин, В.Л.* Культурологическая компетентность субъекта профессионально-педагогической деятельности [Электронное издание]: учеб.пособие для студентов и преподавателей высшей школы. 4–е изд., стер. М.:ФЛИНТА, 2021. – 299 с. znanium.ru

2. Большой энциклопедический словарь, Магия слов. Словари, my-dict.ru>dic/bolshoy-enciklopedicheskiy-slovar/ (дата обращения 13.12.2023 г.)
3. Педагогический терминологический словарь – коллекция словарей и энциклопедий, Gufo.me>dict/pedaqoqu_terms (дата обращения 13.12.2023 г.)
4. Словари и энциклопедии на Академике, Экологический словарь, esoloq.academic.ru (дата обращения 13.12. 2023 г.)
5. *Фоминых, Н.Ю., Койкова, Э.И., Бубенчикова, А.В.* Образовательная среда как экосистема / Н.Ю. Фоминых, Э.И. Койкова, А.В. Бубенчикова // Мир науки, культуры, образования, 2021. – №3. – С. 293.
6. *Мануйлов, Ю.С.* Средовой подход в воспитании: Диссертация на соискание доктора педагогических наук / Мануйлов Ю.С. Москва, 1997. 193 с.
7. *Мануйлов, Ю.С.* Средовой подход в воспитании. 2–е изд., перераб. М.; Н.Новгород: Изд-во Волго–Вятской академии государственной службы, 2002. –157 с.
8. *Хейдметс, М.* Субъект, среда и границы между ними//Психология и архитектура, т.1. Тезисы конференции в Лохусалу (ЭССР), 25–27 января 1983 г. Под ред. Т. Нийта. М. Хейдмesta, Ю. Круусвала. Таллин, 1983. – С. 61–63.
9. *Антонова, М.В.* Нравственные установки и ориентиры студенчества Мордовского государственного педагогического университета // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Том 12. - №1. – С. 7-12.
10. *Люлюшин А.А., Плеханова Л.П.* О проблемах патриотического воспитания современной молодежи средствами киноискусства (на примере деятельности липецкого киноклуба «Ностальгия») // Гуманитарные исследования Центральной России. - 2023. - №2 (27). - С. 58-67.
11. *Ясвин, В.А.* Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам / В.А. Ясвин // Журнал Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, 2018. – №1. – С. 80–90.
12. *Ясвин, В.А.* Экологическая психология образования как направление психолого–педагогической науки / В.А. Ясвин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. – № 4 (26) 2013. – С. 42–49.
13. *Ясвин, В.А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление/ В.А. Ясвин. М.: Народное образование, 2019. – 448 с.
14. *Мудрик, А.В., Никитская, Е.А.* Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность, Образование. Наука. Научные кадры. №2. – 2021. – С. 224–230.
15. *Сидорова, Н.В.* Оценка компонентов образовательной среды вуза (на примере ИРНИТУ) // Социальная компетентность, 2020. – Т.5. – №3. – С.408–418.
16. *Камалева, А.Р.* Теоретико–методические аспекты повышения комфортности виртуальной образовательной среды вуза физической культуры / А.Р. Камалева, Р.Х. Гильмеева, Р.Р. Хадиуллина // Alma mater = Вестник высшей школы, 2016. – № 3. – С. 56–62.
17. *Коротков, А.М., Макарова, И.А.* Воспитательная работа в современном педагогическом вузе: приоритетные направления / А.М. Коротков, И.А. Макарова // Нижегородское образование, 2022. – № 4. – С. 12–18.
18. *Рахматулина, Б.Р.* Педагогические условия формирования гражданственности подростков в добровольческих (волонтерских) трудовых бригадах: автореферат диссертация кандидата педагогических наук. Майкоп, 2021. – 27 с.
19. *Гречаниникова, Н.В.* Комплекс интегрированных занятий «Здоровая среда» как форма гражданского воспитания студентов вуза, Сборник II Всероссийской конференции «Физическая культура и спорт как одно из основных направлений молодежной политики в РФ», Москва, 2023.

20. *James Campbell*, Higher Education Mediating Institutions and Habit, Social and Behavioral Sciences 123, Deakin University, Burwood, Australia, 2014. –P. 422–432.

References

1. *Benin, V.L.* Cultural competence of the subject of professional and pedagogical activity [Electronic edition]: textbook. a manual for students and teachers of higher education. 4th ed., ster. M.:FLINT, 2021. – 299 p. znanium.ru. (in Russian)
2. A large encyclopedic dictionary, the magic of words. Dictionaries, my–dict.ru >dic/bolshoy–enciklopedicheskij–slovar/ (accessed 13 December 2023). (in Russian)
3. Pedagogical Terminology Dictionary – a collection of dictionaries and encyclopedias, Gufo.me>dict_pedaqoqy_terms (accessed 13 December 2023). (in Russian)
4. Dictionaries and encyclopedias on the Academic, Ecological Dictionary, ecoIQ.academic.ru (accessed 13 December.2023). (in Russian)
5. *Fominykh, N.Y., Koikova, E.I., Bubenchikova, A.V.* Educational Environment as an Ecosystem. World of Science, Culture, Education, №3, 2021. – 293p. (in Russian).
6. *Manuylov, Y.S.* The average approach to education, doctor of science dissertation, Moscow, 1997. (in Russian)
7. *Manuylov, Y.S.* Environmental approach to education – 2nd edition, revised, M.: N. Novgorod, Publishing House of the Volga–Vyatka Academy of Public Administration, 2002. – 157 p. (in Russian).
8. *Heidmets, M.* Subject, environment and boundaries between them // Psychology and architecture, vol. 1. Abstracts of the conference in Lohusalu (ESSR), January 25–27, 1983. Ed. T. Niita. M. Heidmesta, J. Kruusvala. – Tallinn, 1988. – pp. 61–63. (in Russian)
9. *Antonova, M.V.* Moral attitudes and guidelines of the students of the Mordovian State Pedagogical University // Humanities and education. - 2021. – Volume 12. - No. 1. – pp. 7-12. (in Russian)
10. *Lyulyushin A.A., Plekhanova L.P.* On the problems of patriotic education of modern youth by means of cinematography (on the example of the Lipetsk film club "Nostalgia") // Humanitarian studies of Central Russia. - 2023. - №2 (27). - C. 58-67. (in Russian)
11. *Yasvin, V.A.* Research of Educational Environment in Russian Psychology: From Methodological Discussion to Empirical Results, article in Journal of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, #1 2018. – pp.80–90. (in Russian)
12. *Yasvin, V.A.* Ecological psychology of education as a field of psycho–pedagogical science, MSPU Bulletin, No.4, 2013, p.42–49. (in Russian)
13. *Yasvin, V.A.* School environment as a subject of measurement: expertise, design, management/ V.A. Yasvin. M.: Public education, 2019. 448 p. (in Russian)
14. *Mudrik, A.V., Nikitskaya, E.A.* Education in the context of human socialization: a retrospective and pedagogical reality, Education. Science. Scientific staff. No.2. 2021. pp. 224–230. (in Russian)
15. *Sidorova, N.V.* Assessment of the components of the educational environment of the university (on the example of IRNTU) // Social competence, 2020. – Vol.5, No. 3. – pp. 408–418. (in Russian)
16. *Kamaleeva, A.R., Gilmeeva, R.Kh., Khadiullina, R.R.* Theoretical and methodological aspects of enhancing the comfort of virtual educational environment of physical education university: IPPPO, Kazan, journal № 3, 2016. – pp.56–62.
17. *Korotkov, A.M., Makarova, I.A.* Educational work in a modern pedagogical university: priority directions, Nizhny Novgorod Education magazine, No. 4, 2022. – pp. 12–18. (in Russian)
18. *Rakhmatullina, B.R.* Pedagogical conditions for the formation of citizenship among adolescents in voluntary (volunteer) labor teams: dissertation for candidate of pedagogy. Sciences, Maykop, 2021. (in Russian)

19. *Grechannikova, N.V.* A set of integrated classes “Healthy Environment” as a form of civic education for university students., Collection of the II All-Russian Conference “Physical Culture and Sports as one of the main directions of youth policy in the Russian Federation”, Moscow, 2023. (in Russian)

20. *James Campbell*, Higher Education Mediating Institutions and Habit, Social and Behavioral Sciences 123, Deakin University, Burwood, Australia 2014, pp. 422 – 432.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 31.07.2023; одобрена после рецензирования 18.01.2024; принята к публикации 15.03.2024.

The article was submitted 31.07.2023; approved after reviewing 18.01.2024; accepted for publication 15.03.2024.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY OF EDUCATION

Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1. С. 133-145.
Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2024; (1): 133-145.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37.017. 92
DOI/18173292_10310.21510_2024_103_1_133_145

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ:
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ**

Елена Дмитриевна Жукова¹, Римма Аскарровна Гильмиянова²

¹ Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия, kpnzhukova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5314-4601

² gilm_bspu@mail.ru, ORCID 0000-0002-5330-2382

Аннотация. В статье рассматриваются базовые понятия формирования современной самоидентификации россиянина. Авторы обосновывают научный аппарат исследования современных форм российской гражданской самоидентификации. В основу своих изысканий они полагают подходы социологических исследований, рассматривая процессы формирования и проявления социокультурной идентичности.

Результаты исследования. В самом общем виде под идентичностью понимается осознание человеком своей принадлежности к какой-либо группе. Необходимость в идентичности вызвана тем, что каждый человек нуждается в определенной упорядоченности своей жизнедеятельности, и эту упорядоченность он может получить только в сообществе других людей. Для этого ему необходимо добровольно освоить принятые в данном сообществе элементы сознания, вкусы, привычки, нормы, ценности и иные средства общения. Поэтому суть культурной идентичности заключается в осознанном принятии человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимании своего «я» с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества. Социально-культурная идентичность определяет бытие человека. Чем более точно идентифицирует себя человек с культурой того социума, где разворачивается и протекает его деятельность, тем более у него развито личностное начало, тем более гармонично он выстраивает свои взаимоотношения с другими представителями социального окружения и миром в целом. В процессе исследования авторы приходят к выводу, что актуальность изучения процесса формирования социокультурной идентичности наиболее высока в подростковом и юношеском возрасте, так как именно в этот период жизни осуществляется осознание себя и своего места в мире.

Ключевые слова: идентичность, идентификация, социальная идентичность, социокультурная идентичность россиянина

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания № НИОКТР ПТНИ 1023052600017-3-5.3.1;5.9.2;5.1.1 от 10.07.2023 г. «Разработка и апробация научно-методической системы оценки языковой и социально-культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, осваивающих образовательные программы основного общего и среднего образования в РФ».

Для цитирования: Жукова Е.Д., Гильмиянова Р.А. Социокультурная идентичность: особенности формирования // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №1 (102). С.133-145.

PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY OF EDUCATION

Original article.

SOCIOCULTURAL IDENTITY: MODERN THEORETICAL APPROACHES

Elena D. Zhukova¹, Rimma A. Gilmiyanova²

¹ Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, kpnzhukova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5314-4601

² gilm_bspu@mail.ru, ORCID 0000-0002-5330-2382

Abstract. The article discusses the basic concepts of the formation of modern Russian self-identification. The authors substantiate the scientific apparatus of the study of modern forms of Russian civil self-identification. They base their research on the approaches of sociological research, considering the processes of formation and manifestation of socio-cultural identity.

In its most general form, identity refers to a person's awareness of his belonging to a group, which allows him to determine his place in the socio-cultural space. The need for identity is caused by the fact that every person needs a certain order in his life, and he can get this order only in the community of other people. To do this, he must voluntarily master the elements of consciousness accepted in this community, tastes, habits, norms, values and other means of communication. Therefore, the essence of cultural identity lies in a person's conscious acceptance of appropriate cultural norms and patterns of behavior, value-based orientations and language, understanding his "I" from the standpoint of those cultural characteristics approved in this society, in identifying himself with the cultural patterns of this particular society. Socio-cultural identity is not just an indicator of personal development. It defines the existence of a person. The more accurately a person identifies himself with the culture of the society where his activities unfold and take place, the more developed his personality is, the more harmoniously he builds his relationships with other representatives of the social environment and the world as a whole. In the course of the research, the authors come to the conclusion that the relevance of studying the process of formation of socio-cultural identity is highest during the teen years and in adolescence, since it is during this period of life when self-awareness and one's place in the world are perceived.

Keywords: identity, identification, social identity, sociocultural identity of a Russian

Acknowledgements. The study was carried out within the framework of the state task no. R&D PTNI 1023052600017-3-5.3.1;5.9.2;5.1.1 dated 10.07.2023 "Development and testing of a scientific and methodological system for assessing the linguistic and socio-cultural adaptation of foreign minors mastering educational programs of basic general and secondary education in the Russian Federation".

For citing: Zhukova E.D., Gilmiyanova R.A. Socio-cultural identity: features of formation. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical journal of Bashkortostan. 2024; 103(1): 134-145.

Введение. Попытки создания оптимальных условий формирования набора качеств человека, отражающих духовные ценности, нормы и правила, которые

сложились в рамках определенного социально-культурного пространства, определенной общности людей, государства, присутствовали в той или иной форме на всех этапах развития социума, начиная с античности. Именно духовные ценности, нормы и правила выступают своего рода установками, определяющими отношение человека к окружающему миру и к самому себе, связи человека с социумом и его поведение.

Российская Федерация рассматривает сохранение традиционных духовных ценностей как основу развития современного российского общества. Государством поставлена перед российской школой важная задача по развитию у подрастающего поколения не только понимания значимости общественных и духовных ценностей, но и следования им в своей жизненной траектории. Это нашло отражение в последней редакции Федерального государственного образовательного стандарта средней школы, который включает идею формирования социокультурной идентичности россиянина. Социум требует от образования такой подготовки личности, жизнедеятельность которой соотносится с позицией гражданина и патриота своей страны.

В контексте сказанного, проблема формирования социокультурной идентичности у российских школьников становится важной и злободневной, так как именно идентичность, обуславливающая отношение личности к обществу и миру в целом, определяет и соответствующий уровень воспитания у школьников гражданских, нравственных качеств.

Методология исследования. Развернутое определение понятия «идентичность» представлено в «Большой российской энциклопедии». ИДЕНТИЧНОСТЬ (от ср.-век. лат. *identicus* – тождественный, одинаковый) рассматривается как «тождественность, одинаковость, совпадение чего-нибудь с чем-нибудь; в социально-гуманитарном знании – осознание человеком самого себя через набор устойчивых характеристик, ответ на вопрос «Кто я?». Идентичность включает в себя переживание человеком своей принадлежности к тем или иным группам социальным (социальная идентичность), формирующееся в результате идентификации с ними в процессе социализации, а также представления об отличиях от других индивидов и групп, моделях поведения, ценностных ориентирах и т. п. Идентичность является одним из центральных аспектов личностного самоопределения и самосознания человека, помогая ему оставаться самим собой в меняющихся ситуациях и доставляя критерии для оценки окружающего мира и самооценки» [1].

Важными для нас в рамках нашего исследования выступают идеи Э.Дюркгейма – основоположника современной социологии, который, рассматривая феномен социально-культурной идентичности, представлял ее как свободное отождествление человека с нацией [2]. Социокультурная идентичность выступает одним из ключевых продуктов самопознания как результата понимания человеком своей сущности и самосознания как позиционирования человеком своего места в обществе. Значительные, во многом судьбоносные социальные изменения, которые определили развитие отечественного общества на рубеже XX

и XXI веков, сопровождалась экономическими, демографическими и миграционными процессами, качественно изменившими условия личностного самоопределения и личностного развития. Перемены в образе жизни российского общества привели к созданию новых инструментов формирования социокультурных идентификаторов, что, в свою очередь, способствовало активизации научных поисков в проблемной области общественной идентификации личности.

Материалы и методы исследования. Для современной социальной философии и культурологии тезис, что личность одновременно выступает как продукт, потребитель и производитель культуры, ее формирующей, выступает аксиоматичным [3]. Вместе с тем, во взглядах представителей современной философии, культурологии и социологии процесс самоидентификации приобретает новые семантические грани и нюансы, которыми нельзя пренебрегать в педагогической практике, тем более, что они отмечаются в педагогической теории [4].

Известно, что понятие «идентификация» впервые было введено в научный оборот в 1921 году основоположником психоанализа Зигмундом Фрейдом в его исследовании «Психология масс и анализ Я» [5]. Именно Зигмунд Фрейд стал определять идентификацию как механизм, который обеспечивает способность «Я» к саморазвитию на основе бессознательного отождествление субъекта с объектом, смыслом которого могут выступать страх потери любви и страх перед наказанием. В развитии идентичности З. Фрейдом выделялись два равнозначных процесса: биологический, при котором организм становится иерархической организацией среди живых органических систем в жизненном цикле, и социальный, когда осуществляется систематизация организмов по группам, упорядоченным по географическому, историческому и культурному признаку. Идентификация по З. Фрейду – это инструмент, помогающий человеку лучше сопереживать, проникаясь чувствами других людей, отходя тем самым от своего эгоизма, а также убеждающий человека принимать социальные нормы и правила и следовать им в своей жизнедеятельности.

Заметный вклад в теорию идентичности внес создатель теории стадий психосоциального развития Э. Эриксон, который ввел в научное употребление сам термин «идентичность». Рассматривая наследие ученого, И.И. Горлова и А.Л. Зорин делают акцент на том, что именно формирование идентичности человека стало основной проблематикой для работ Э. Эриксона [6, с.80], который понимал под социальной идентичностью искреннее, неподдельное чувство индивида к его истории и типу взаимодействия между людьми в конкретную историческую эпоху. Э. Эриксон считал, что групповая идентичность основана на ощущениях отдельных индивидов своего полного единства с окружающими его людьми в социуме [6, с.81]. Из этого следует, что идентичность для Э. Эриксона означает хорошо освоенный и личностно принимаемый образ себя во всем многообразии отношений с окружающим миром. Именно отношения человека с социальной средой выступают, по его мнению, решающим фактором в формировании

идентичности. Идентичность же, в свою очередь, является показателем сформированности личности. Она дает человеку ощущение быть нужным в конкретном обществе в конкретное время. Кризис же подобной идентичности чреват опасностью значительных изменений и потрясений в социуме. Литературной иллюстрацией данного тезиса выступают главные герои известной трилогии Алексея Толстого «Хождение по мукам».

Благодаря сосредоточенности Э. Эриксона на психосоциальном аспекте развития личности, признанию им как психологического, так и социального, личного аспектов идентичности, его работы смогли стать основой для развития теории идентичности. Э. Эриксоном были выделены три основных уровня идентичности: индивидуальный, личностный и социальный:

- на индивидуальном уровне идентичность выступает как результат осознания человеком собственной временной протяженности;
- на личностном уровне идентичность – это ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, обуславливающее некоторую тождественность самому себе;
- на социальном уровне идентичность можно рассматривать как личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами.

Выводы Э. Эриксона о развитии личности на протяжении всей жизни, о том, что каждой стадии присущи свои собственные параметры развития и успешное решение проблем на одной жизненной стадии не гарантирует человеку отсутствие новых проблем на других стадиях, позволили ему, во-первых, рассматривать идентичность как модель поведения, изменчивую на протяжении жизни, во-вторых, говорить об организующей функции идентичности в развитии личности.

В социологической литературе идентификация рассматривается как один из механизмов социализации личности. С ее помощью усваиваются нормы, идеалы, ценности, роли и моральные качества, присущие определенным социальным группам, к которым принадлежит данный индивид. Идентичность в таком аспекте рассмотрения отражает восприятие, оценку, классификацию индивидом самого себя в качестве агента, занимающего определенную позицию в социальном пространстве.

Социальная идентификация, таким образом, обусловлена двумя факторами. Во-первых, она определяется психологическими свойствами личности, а во-вторых (и в главных), ее определяет специфика общественных характеристик человека. Обратимся к работе английского социолога Э. Гидденса «Современность и самоидентичность» [7], в которой он выделил основные черты и проблемы современности, выступающие причинами обострения проблемы развития самоидентичности. А.И. Ковалева и Н.А. Перинская – исследователи наследия Э. Гидденса отмечают [8], что к таким проблемам Э. Гидденс относит быстрое развитие общественных систем, глобализацию социальных процессов и возникновение новых социальных институтов. Основываясь на сказанном, можно утверждать, что самоидентификация человека воплощается на различных уровнях,

как на социальном, так и на индивидуальном. Она может иметь разные формы, такие как национальная, конфессиональная и социокультурная.

Под идентичностью, – подчеркивает И.В. Лысак, – понимается «некая устойчивость индивидуальных, социокультурных, национальных или цивилизационных параметров, позволяющих ответить на вопросы: "Кто я?" или "Кто мы?"» [9, с.136]. Коллективная идентичность, прежде всего, проявляется через отождествление индивида с определенной социальной группой; иначе говоря, нахождение им для себя ответа на вопрос «Кто я?» в контексте предварительного ответа на вопрос «Кто мы?».

Занимавшийся изучением феномена социальной идентификации Э. Дюркгейм, рассматривая вопрос о механизмах ее развития, разработал теорию передачи социальных идентичностей. Им были раскрыты как процессы, так и структура конструирования личности, представляющая собой некую систему, которая отражает в индивидах именно их групповую принадлежность [10, с.214-215]. Э. Дюркгейм считал, что социальная идентичность в процессе социализации может передаваться от одного поколения к другому. Из данного тезиса вытекает понимание, что существуют два критерия оценки жизнедеятельности человека в обществе, отражающие смысл социокультурной идентификации личности:

а) ориентация в системе действий, в которую человек включен на основе знаний общепринятых норм, правил, ценностей;

б) индивидуальное самоопределение в ценностно-нормативной структуре конкретной социокультурной системы.

В контексте рассматриваемой темы, нельзя не вспомнить результаты исследования видного представителя американской социологии Т. Парсонса, определявшего категорию «социальная идентичность» как конкретную систему определенных кодов. Изучавшая его теорию Г.Э. Белицкая [11], подчеркивала, что в выводах автора идентичность представляется структурной характеристикой личности.

Исходя из вышесказанного, есть достаточные основания для разграничения на личностном уровне двух процессов. Одним из них выступает процесс формирования идентичности, т.е. процесс интериоризации индивидом определенных социокультурных норм, характерных для конкретной социальной группы. Второй – процесс проявления этой идентичности, ее экстраполяция, т.е. оценка индивидом любых социокультурных «чужих» норм и ценностей сквозь призму усвоенной им системы норм и ценностей. Наглядный пример такой экстраполяции приводит В.Л. Бенин: «Высокоморальная и благообразная семья мусульманина есть не что иное, как грех многоженства и прелюбодеяния с позиций морали христианина. При этом творения Рублева, Рафаэля или иные живописные «образы красоты» христианства греховны с позиций мусульман, ибо ислам, как известно, запрещает изображать живое» [12, с.102].

Исследователь подростковой психологии О.В. Гребенникова отмечает [13], что процесс формирования идентичности является двусторонним. Одной стороной в этом процессе выступают референтные группы, оказывающие влияние на

самоидентичность индивидуума, другая же сторона – это самоидентичность личности, которая определяет выбор группы с субкультурой. При этом главными характеристиками групповой субкультуры являются те, которые соответствуют значимым ценностям.

Большинство современных российских учёных рассматривает социокультурную идентичность как динамичную систему общественных представлений человека, которая оказывает воздействие на формирование модели его ценностно-смыслового поведения в социуме. Особенное внимание отечественных исследователей обращено на следующие виды социальной идентичности:

- культурная (Т.Г. Грушевицкая, Н.Б. Крылова, В.Д. Попков, А.П. Садохин);
- народная (А.Д. Коростелев, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко);
- компетентная (Р.Г. Гаджиева, Н.С. Пряжников, Л.Б. Шнейдер);
- гендерная (М.В. Коваленко, И.С. Кон, И.А. Тупицина, Л.П. Шустова),
- религиозная (А.Г. Косиченко, В.Н. Павленко, М.В. Федорова);
- средовая (В.В. Иванов, С.А. Литвина, О.О. Савина);
- территориальная (И.Н. Воробьева, Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко).

В исследованиях заявленной проблематики просматривается еще один, терминологический аспект: важность разграничения таких понятий, как «идентичность» и «идентификация», поскольку они являются семантически близкими [14]. Под идентичностью понимается объективное состояние индивида, которое основывается на рефлексивном чувстве личной самоотождествлённости и целостности, непрерывности во времени и пространстве. Идентичность личности выступает результатом идентификации, под которой в широком смысле понимается *процесс* становления, функционирования и развития идентичности субъекта [15].

«Идентификация» в самом общем виде означает процесс эмоционального самоотождествления индивида с другим человеком, группой, образцом. В широко известном учебном пособии по возрастной и педагогической психологии под редакцией А.В. Петровского [16] подчеркивается, что идентификация охватывает три пересекающиеся области реальности:

во-первых, идентификация – это процесс, при котором осуществляется объединение субъектом себя с другим индивидом или какой-либо группой на основании устоявшейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов, присущих референтной группе; открытое подражание и следование образцу;

во-вторых, идентификация – это перенос субъектом на другого человека своих черт, чувств, мыслей, желаний, видение субъектом другого человека как продолжения себя;

в-третьих, идентификация – это механизм постановки субъектом себя на место другого человека, проявляющийся в виде погружения, переноса индивидом

себя в пространство, обстоятельства другого человека, что приводит к усвоению субъектом личностных смыслов другого.

Осуществляя классификацию идентификации и беря в качестве основания такой признак как *объект идентификации*, классик отечественной психологии Л.С. Выготский выделял такие ее виды как:

- персональная – прямое отождествление индивидом себя с реальным или вымышленным лицом;
- социальная – причисление себя к определенной номинальной социальной группе;
- общечеловеческая – причисление, отнесение себя к реальным социальным общностям, преимущественно основанных на совместной реальной деятельности [17].

Результаты социологических исследований, проведенных под руководством М.К. Горшкова, показывают, что применительно к процессу самоидентификации, возможно формирование как позитивной, так и негативной идентичности личности. Под позитивной идентификацией понимается личностное самоотождествление, имеющее положительный оценочный фон, тогда как негативная самоидентификация – это самоотождествление с социально-неодобряемым объектом [18]. При этом условиями негативной самоидентификации могут выступать следующие факторы: негативная самоидентичность, предполагающая отрицательную оценку субъектом своего социального положения; «идентификация от противного», которая представляет собой самоопределение личности посредством локализации аут-групп по принципу «Я, Мы не такие-то» [17].

Один из ведущих отечественных социологов В.А. Ядов считает, что базисная социальная функция социальной идентификации отражает включение в систему социальных взаимосвязей, которые обеспечивают защиту их жизненных интересов, основных потребностей в самосохранении, развитии и самовыражении в условиях мнимой опасности ущемления базисных потребностей другими группами, общностями [19, с.159].

В условиях современного общества на процесс идентификации и соответственно формирование идентичности личности влияет целый ряд условий, среди которых наиболее важными являются социально-ценностная неоднородность и маргинализация населения, поскольку «отсутствие четкого образа будущего лишает общество возможности полноценно анализировать настоящее и оценить его в "длительном времени"» [20, с. 28]. В этих условиях, - подчеркивает Б.Е. Сагындыкова [21, с. 422], - складывается ряд новых механизмов социальной идентификации личности. К ним можно отнести идентификацию через «виртуальные страты», идентификацию «от противного», маргинальную идентификацию, «инверсионную» идентификацию (в рамках «культурной инсценировки»). При социальной нестабильности все указанные механизмы нацелены на облегчение адаптации человека к изменяющимся социокультурным условиям.

«Человеческое сообщество становится организованным социумом благодаря культуре, – читаем в статье И.Г. Томаревой. – Именно в культуре обнаруживается своеобразие национальных, этнических и других общностей, определяются особенности сознания и поведения людей» [22, с. 188]. Результатом процесса личностной идентификации выступает личностная (индивидуальная) идентичность, под которой понимается совокупность характеристик, обеспечивающих человеку тождество самому себе и его отличие от других. Личностная идентичность возникает на основе информированности, знания о жизни социума как партнера по общению, а, значит, является социальным феноменом. Таким образом, личностная (персональная) идентичность трактуется современными исследователями как своеобразный набор качеств, отличающихся определенным постоянством и позволяющих дифференцировать данного индивида от других людей.

Социальная идентичность – типизация личности с другими индивидами на основе социальной группы. Такой вид идентичности трактуется в терминах группового членства. Важно и с какой группой (гендерной, конфессиональной, этнической, профессиональной, территориальной) индивид себя отождествляет. Идентичность предстает как осознание индивидом своей собственной индивидуальности, как результат его самоотождествления с группой на основе восприятия и принятия ее социальных ролей, ценностных установок, образа мышления, образцов поведения, типов взаимодействия. Социокультурную идентичность можно интерпретировать как особый способ взаимоотношений человека и культуры, обеспечивающий человеку ориентацию в окружающем социокультурном пространстве на основе предоставления ему определенных поведенческих установок, культурных образцов, норм, ценностей, идеалов. Одновременно социокультурная идентичность выступает основной характеристикой личности, показывающей неразрывную и многоуровневую связь человека с культурным пространством, определяющей особенности его проживания в обществе на основе того, в какие сообщества, какие социальные группы человек входит.

Мы говорим о понимании социально-культурной идентичности как осознанного процесса соотнесенности (тождественности) человека с определенной общностью (формальным и неформальным коллективом, этносом, нацией, государством), во взаимодействии с которой он совершает деятельность по распределению культурного опыта и самоопределению своей сущности. При вхождении в социальную группу, в процессе культурной идентификации индивид осознает принадлежность к группе, общности через принятие и понимание социально значимых ценностных культурных норм, правил, установок. В акте культурной идентификации индивид ощущает себя неотъемлемой частью целого, общего - коллектива, рода, племени, народа, государства.

Согласно современным теоретическим исследованиям, идентичность – явление, отличающееся множественностью, изменчивостью, развитием на протяжении всей жизни человека. Процесс идентификации связан с

формированием различных видов культурной идентичности. В зависимости от того, какое культурное сообщество выступает основанием идентификации, как уже было отмечено выше, можно выделить различные виды идентичности: профессиональную, этническую, региональную, политическую, религиозную, конфессиональную, национальную (государственную) и прочие. Индивид осознает себя членом нескольких групп и общностей одновременно. Иерархия идентичностей в сознании индивида не является окончательно сложившейся, она может меняться в зависимости от обстоятельств, времени, места и ряда других факторов.

В последнее время обсуждение вопросов, связанных с социокультурной идентичностью россиян, становится все более и более актуальным, и требующим своего решения. Центральной задачей как российского образования в целом и так и российской средней школы становится воспитание гражданина, уважающего и принимающего традиционные культурные ценности, присущие нашему обществу, любящего своё Отечество и ответственного за его судьбу, так как именно в школе сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовно-нравственная, гражданская жизнь детей и подростков. Ядром же формирования патриотизма и гражданственности выступает социально-культурная идентичность.

Заключение. В самом общем виде под идентичностью понимается осознание человеком своей принадлежности к какой-либо группе, которое позволяет ему определить свое место в социокультурном пространстве. Необходимость в идентичности вызвана тем, что каждый человек нуждается в определенной упорядоченности своей жизнедеятельности, и эту упорядоченность он может получить только в сообществе других людей. Для этого ему необходимо добровольно освоить принятые в данном сообществе элементы сознания, вкусы, привычки, нормы, ценности и иные средства общения. Поэтому суть культурной идентичности заключается в осознанном принятии человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимании своего «я» с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества. Социально-культурная идентичность не просто является показателем личностного развития. Она определяет бытие человека. Чем более точно идентифицирует себя человек с культурой того социума, где разворачивается и протекает его деятельность, тем более у него развито личностное начало, тем более гармонично он выстраивает свои взаимоотношения с другими представителями социального окружения и миром в целом. Идентичность не может возникать неожиданно, она формируется целенаправленно. Если процесс культурной идентификации не происходит в полной мере, то это ведет к формированию социального типа личности, не ощущающей связи со своей «малой Родиной», своим народом, своей страной.

Проблема формирования социально-культурной идентичности особенно актуальной и значимой выступает для поколения, только вступающего в жизнь, для которого процесс становления идентичности совпадает с процессом социализации

в целом. В связи с этим возникает настоящая потребность и необходимость в изучении механизмов присвоения подростками историко-культурного опыта, накопленного различными социальными группами, для обеспечения их способности аутентично конструировать свое будущее. При этом крайне важным становится анализ причин неприятия или пассивного отторжения подростками отечественной культуры, её нравственных эталонов и оценочных категорий. Все необходимые теоретико-методологические основания для такого исследования отечественной гуманитарной наукой накоплены и могут быть продуктивно применены.

Список источников

1. *Большая российская энциклопедия.* – URL: <https://ld.bigenc.ru/philosophy/text/2000174>. (дата обращения 01.07.2023).
2. *Дюркгейм, Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии. – Москва : Наука, 1991. – 572 с.
3. *Флиер, А.Я.* Человек и культура: параметры сопряженности // *Культура культуры.* 2015. № 2 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-kultura-parametry-sopryazhennosti>. (дата обращения 18.08.2023).
4. *Верник, И.С.* Критерии позитивной социализации подростка в современных условиях // *Гуманитарные исследования Центральной России.* - 2022. - №2 (23). - С. 84-91.
5. *Фрейд, З.* Психология масс и анализ Я // *Зигмунд Фрейд. Тотем и табу / пер. с нем. Р.Ф. Додельцева.* – Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2017. – 320 с.
6. *Горлова, И.И., Зорин, А.Л.* Разработка основ теории идентичности в психоанализе и социальной психологии // *Культурное наследие России.* – 2021. – № 4. – С.79-85.
7. *Гидденс, Э.* Современность и самоидентичность: URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.7a985709-65f684d0-e9565abf-74722d776562 / <https://www.overdrive.com/media/1351249/modernity-and-self-identity>. (дата обращения 11.06.2023).
8. *Ковалева, А.И., Перинская, Н.А.* Самоидентичность в социологии Э. Гидденса как рефлексивный проект индивида в категориях биографии // *Знание. Понимание. Умение.* – 2020. – № 1. – С. 80-91.
9. *Лысак, И.В.* Идентичность: сущность термина и история его формирования // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* – 2017. – № 38. – С.130-138.
10. *Балич, Н.Л.* Социальная идентичность: теоретико-методологические основания социологического анализа // *Социологический альманах.* – 2013. – № 4. – С.214-220.
11. *Белицкая, Г.Э.* Социальная компетенция личности // *Сознание личности в кризисном обществе.* – Москва: ИПРАНЮ, 1995. – С.42–57.
12. *Бенин, В.Л.* О вариативности бытия и константах образования // *Педагогический журнал Башкортостана.* – 2018. – № 1 (74). – С.100-105.
13. *Гребеникова О.В.* Социальная идентификация современных подростков и юношей // *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование».* – 2017. – № 3. – С.134-147.
14. *Лошкарева-Имрунт, С.И.* «Идентичность» и «Идентификация»: семантические грани понятий // *Социально-гуманитарные знания.* – 2013. – № 11. – С.89-95.
15. *Бугайчук, Т.В., Доссэ, Т.Г.* Идентичность как объект исследования социальных наук // *Ярославский педагогический вестник.* – 2013. – № 3. – С. 212-217.
16. *Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие / под ред. А.В. Петровского.* – Москва: Просвещение, 2003. – 288 с.

17. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. – 369 с.

18. *Гориков, М.К., Шереги, Ф.Э.* Молодежь России: социологический портрет. - Москва: ЦСПиМ, 2010. - 592 с.

19. *Ядов В.А.* Социальные и социально психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. Социология. Этнология. – 1995. – №3. – С.158-181.

20. *Огорокова, М.П., Григорьев, Н.А.* Политическая идентичность молодежи в контексте российского федерализма // Общество: политика, экономика, право. – 2018. – № 12. – С. 26–30.

21. *Сагындыкова, Б.Е.* Самоидентификация личности в контексте трансформирующейся социальной реальности // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы междунаро. научно-практич. конф. Прага, 31 октября 2018 года. Москва: Мир науки, 2018. – С. 422-425.

22. *Томарева И.Г.* Особенности гражданской идентичности в современной России // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 1. – С. 188-191.

References

1. *The Great Russian Encyclopedia* - URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2000174>. (accessed 01.07.2023). (in Russian)

2. *Durkheim E.* On the division of social labor. The method of sociology. Moscow : Nauka, 1991. 572p. (in Russian)

3. *FlierB A.Ya.* Man and culture: parameters of conjugacy. *Kul'tura kul'tury* = Culture of culture. 2015; 6(2) . - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-kultura-parametry-sopryazhennosti>. (accessed 08.18.2023). (in Russian)

4. *Vernik, I.S.* Criteria of positive socialization of a teenager in modern conditions // Humanitarian studies of Central Russia. - 2022. - №2 (23). - Pp. 84-91. (in Russian)

5. *Freud Z.* The psychology of the masses and the analysis of Me. In: *Sigmund Freud. Totem and taboo* / translated from German by R.F. Dodeltsev. St. Petersburg : Azbuka-Atticus, 2017. 320 p. (in Russian)

6. *Gorlova I.I., Zorin A.L.* Development of the foundations of the theory of identity in psychoanalysis and social psychology. *Kul'turnoe nasledie Rossii* = Cultural Heritage of Russia. 2021; (4): 79-85. (in Russian)

7. *Giddens E.* Modernity and self-identity. - URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.7a985709-65f684d0-e9565abf-74722d776562 /<https://www.overdrive.com/media/1351249/modernity-and-self-identity>. (accessed 11.06.2023) (in Russian)

8. *Kovaleva A.I., Perinskaya N.A.* Self-identity in E.Giddens' sociology as a reflexive project of an individual in the categories of biography. *Znanie. Ponimanie. Umenie* = Knowledge. Understanding. Ability. 2020; (1): 80-91. (in Russian)

9. *Lysak I.V.* Identity: the essence of the term and the history of its formation. *Vestnik Tomskogo gosdarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* = Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2017; (38): 130-138. (in Russian)

10. *Balich N.L.* Social identity: theoretical and methodological foundations of sociological analysis. *Sociologicheskij al'manah* = Sociological Almanac. 2013; (4): 214-220. (in Russian)

11. *Belitskaya, G.E.* Social competence of the individual. In: *Personality consciousness in a crisis society*. Moscow: IPRANYU, 1995. Pp.42-57. (in Russian)

12. *Benin V.L.* On the variability of being and the constants of education. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical journal of Bashkortostan. 2018; 74 (1): 100-105. (in Russian)

13. Grebenikova O.V. Social identification of modern adolescents and young men. *Vestnik RGGU. Seriya «Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie»* = Bulletin of the Russian State University. The series "Psychology. Pedagogy. Education". 2017; (3): 134-147. (in Russian)
14. Loshkareva-Imgrunt S.I. "Identity" and "Identification": semantic facets of concepts *Social'no-gumanitarnye znaniya* = Socio-humanitarian knowledge. 2013; (11): 89-95. (in Russian)
15. Bugaichuk T.V., Dosse, T.G. Identity as an object of social sciences research. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2013; (3): 212-217. (in Russian)
16. Age and pedagogical psychology: A textbook / edited by A.V. Petrovsky. Moscow: Enlightenment, 2003. 288 p. (in Russian)
17. Vygotsky L.S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 3: Problems of the development of the psyche / edited by N. A.M. Matyushkin. Moscow: Pedagogy, 1983. 369 p. (in Russian)
18. Gorshkov M.K., Sheregi F.E. Youth of Russia: sociological portrait. Moscow: TSSPIM, 2010. 592 p. (in Russian)
19. Yadov V.A. Social and socio-psychological mechanisms of formation of a person's social identity. *Mir Rossii. Sociologiya. Etnologiya* = The world of Russia. Sociology. Ethnology. 1995; (3): 158-181. (in Russian)
20. Okorokova M.P., Grigoriev N.A. The political identity of youth in the context of Russian federalism. *Oshchestvo: politika, ekonomika, pravo* = Society: politics, economics, law. 2018; (12): 26-30. (in Russian)
21. Sagyndykova, B.E. Self-identification of a personality in the context of a transforming social reality. In: *Science and education: problems and prospects: materials of the international scientific and practical conf. Prague, October 31, 2018*. Moscow: Mir Nauki, 2018. Pp. 422-425. (in Russian)
22. Tomareva I.G. Features of civic identity in modern Russia. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern high-tech technologies. 2016; (1): 188-191. (in Russian)

Заявленный вклад авторов статьи:

Елена Дмитриевна Жукова – разработка концепции исследования, анализ полученных результатов, критический анализ текста.

Римма Аскарровна Гильмиянова – обеспечение ресурсами, сбор данных, оформление статьи. *The stated contribution of the authors of the article:*

Elena D. Zhukova – development of the research concept, analysis of the results obtained, critical analysis of the text.

Rimma A. Gilmiyanova – data collection, provision of resources, article design.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию 14.11.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 05.03.2024.

The article was submitted 14.11.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 05.03.2024.

ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ
CHRONICLE: TIME, EVENTS, PEOPLE

Для цитирования: Столярова О.В. Педагог, Руководитель, Личность. Ушел из жизни Эдуард Шайхуллович Хамитов; В Акмуллинском университете представили книгу об Эдуарде Шайхулловиче Хамитове; Акмуллинский университет посетила делегация из Киргизии // // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 146-150.



Педагог, Руководитель, Личность.
Ушел из жизни Эдуард Шайхуллович Хамитов

28 декабря 2023 года Республика Башкортостан, педагогическое сообщество региона, БГПУ имени Акмуллы понесли невосполнимую утрату. Ушел из жизни Эдуард Шайхуллович Хамитов.

Родился Эдуард Шайхуллович Хамитов 22 сентября 1937 года. Сын директора школы, он с детства жил интересами учительской среды. Проблемы образования часто обсуждались в семье, и совершенно закономерно, что Э.Ш. Хамитов прошел все ступени педагогического роста, от студента до ректора. С 1983 по 2005 годы он находился на посту ректора нашего вуза.

После окончания с отличием Бирского педагогического института по специальности «учитель математики, физики и черчения» Эдуард Шайхуллович остался в том же вузе работать преподавателем. После окончания аспирантуры Куйбышевского государственного педагогического института в 1964 году Э.Ш.

Хамитов работал в нем старшим преподавателем, деканом физико–математического факультета. В 1966 году молодой педагог становится заведующим кафедрой физики Уфимского нефтяного института. Его трудовая деятельность в Башкирском педагогическом институте началась с 1968 года и продолжалась до последнего дня жизни. Здесь он прошел все ступени организатора образования: заведующий кафедрой, декан физико–математического факультета, проректор по учебной работе, ректор. В последние годы жизни Эдуард Шайхуллович работал советником ректората вуза.

Природный ум, опыт работы, интеллигентность, образованность, подлинное служение делу, широкий профессиональный кругозор, чуткость к переменам в обществе, трезвость взгляда на происходящие события сделали его яркой личностью на посту ректора главного педагогического вуза республики. В 2000 году под руководством Э.Ш. Хамитова институт был преобразован Башкирский государственный педагогический университет. Неоднократно его выбирали депутатом уфимского Горсовета, Верховного Совета БАССР, Государственной Думы РФ, где он трудился в комитете по образованию и науке.

Эдуарду Шайхулловичу удавалось с блеском сочетать успешную научную работу с напряженной административной и педагогической деятельностью. Он умел создавать в коллективе положительную ауру. Эдуард Шайхуллович следовал принципу: преданность делу и полная отдача в работе. Мудрость руководителя сформировалась у него уже в ранние годы, его отличали строгость, пунктуальность, честность, преданность работе и своему долгу, деликатность, дипломатичность, тактичность, уважительность к людям. Одной из приоритетных ценностей для него была возможность жить на родной земле и гордиться этим.

Эдуард Шайхуллович был новатором, участвующим в разработке и создании первого в истории республики Закона «Об образовании»; обосновании идеологии обновления университетского образования; открытии новых перспективных факультетов и специальностей.

Одним из больших желаний ректора было сделать университет научным и учебным центром всероссийского и международного значения. Именно при нем началась новая эпоха в истории вуза. Годы его руководства пришлись на времена, когда менялась обстановка в стране и аналитическое чутье Эдуарда Шайхулловича позволило в сложных условиях вывести вуз на новые рубежи развития.

Э.Ш. Хамитов был награжден многими правительственными наградами: заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный деятель науки РБ, кавалер орденов Дружбы народов, «За заслуги перед Республикой Башкортостан», медали К. Д. Ушинского. В 2021 году в Институте физики, математики, цифровых и нанотехнологий Акмуллинского университета была открыта именная аудитория почетного профессора вуза Э.Ш. Хамитова.

Коллектив Акмуллинского университета выражает искренние соболезнования родным и близким Эдуарда Шайхулловича.

Светлая память о нем навсегда останется в наших сердцах.

В Акмуллинском университете представили книгу об Эдуарде Шайхулловиче Хамитове

В День российской науки в Акмуллинском университете представили книгу «Хамитов Эдуард Шайхуллович – ректор, педагог и подвижник образования». В ней на основе малоизвестных материалов и многочисленных интервью раскрываются страницы жизни известного деятеля и подвижника образования Республики Башкортостан, педагога, ректора одного из ведущих педагогических вузов России, ученого и гражданина своей страны.

Издание презентовал автор – профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук Тахир Мажитович Аминов. Он поблагодарил всех, кто вложил много сил в создании книги: семью Э.Ш. Хамитова, Р.М. Асадуллина, сотрудников и ветеранов университета.



Воспоминаниями об Эдуарде Шайхулловиче поделились его коллеги – руководитель Научно–исследовательского института стратегии развития образования Раиль Мирваевич Асадуллин, ректор Акмуллинского университета Салават Талгатович Сагитов.

«Книгу о жизни Эдуарда Шайхулловича мы задумали сделать в 2022 году, когда отмечали его 85–летие. Хотели презентовать ее в День учителя, 5 октября 2023 года. Но тогда по состоянию здоровья Эдуард Шайхуллович не смог присутствовать, и презентацию пришлось отложить, а в декабре его уже не стало.

Сегодня мы отдаем долг его памяти и вместе с его учениками, его близкими представляем это издание», – сказал Салават Талгатович.

Слова благодарности за сохранение памяти об Эдуарде Шайхулловиче и поддержку семьи со стороны университета высказала его супруга Мария Сайфулловна.

Акмуллинский университет посетила делегация из Киргизии

В БГПУ имени Акмуллы приехали представители единственного специализированного педагогического вуза Киргизии – Ошского государственного педагогического университета имени А. Мырсабекова. ОшГПУ имеет почти 100-летнюю историю, начало которой было положено в 1925 году.

Ректор вуза Бекмурза Бекболотович Зулуев, заведующая отделом повышения квалификации учителей общеобразовательных школ ОшГПУ Жыпаргул Рахманбердиевна Шербасева, помощник ректора по воспитательной работе и государственному языку ОшГПУ Мунарбек Бурханович Назымов приехали в Уфу познакомиться с Акмуллинским университетом, обсудить с коллегами перспективы взаимодействия и подготовки учителей для российско-киргизских школ. Визит состоялся 28–29 февраля 2024 года.



По традиции ректор БГПУ имени Акмуллы Салават Сагитов вместе с гостями возложили цветы к памятнику Мифтахетдина Акмуллы. Экскурсия по

Башгоспедуниверситету началась с образовательного пространства Акмуллинского университета – аудитории «Манас – Урал», посвященной двум эпосам родственных народов. Гости были приятно удивлены, побывав в уютном пространстве, впитавшем дух «Урал–батыра» и «Манаса».

Затем гости из Киргизии встретились со студентами–земляками. Ректор ОшГПУ Бекмурза Бекболотович Зулуев приветствовал ребят, пожелал им отлично учиться и вернуться на Родину грамотными специалистами.

Бекмурза Бекболотович обратился к истории, вспомнив Ишеналы Арабаева, кыргызского просветителя, внесшего огромный вклад в историю и культуру кыргызского народа. Просветитель учился в Уфе, здесь в издательстве «Шарк» он издал свою первую книгу «Букварь» для казахских и кыргызских детей.

«В настоящее время в нашем университете обучаются 180 студентов из Киргизии – они воспитанные, трудолюбивые, старательные, среди них много творчески одаренных ребят. Сегодня эта молодежь является посланниками Киргизии в России, но совсем скоро после получения дипломов Акмуллинского университета они станут посланниками России в своей родной стране, будут учить детей в новых 9 российско–киргизских школах, строительство которых началось совсем недавно», – отметил Салават Талгатович Сагитов.

У студентов из Киргизии были вопросы к землякам. В основном они касались возможности проходить практику и стажировку в стенах ОшГПУ. Ректор вуза ответил, что данный вопрос будет проработан и решен положительно.

После теплой встречи со студентами киргизская делегация отправилась на экскурсию в Технопарк универсальных педагогических компетенций и на ХГФ. В планах у гостей – участие в рабочих совещаниях по подготовке педагогических кадров для российско–киргизских школ и организации переподготовки педсостава ОшГПУ на базе Акмуллинского университета, а также по реализации совместных образовательных программ и академической мобильности в 2024 году.

*О.В. Столярова,
начальник Управления информационной политики
БГПУ им. М. Акмуллы*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Баева Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Псковский государственный университет (г. Псков). – E-mail: ba_evairina@mail.ru

Байрамов Вагиф Дейрушевич, доктор социологических наук, профессор, член-корр. РАО, руководитель Лаборатории обучающихся с особыми образовательными потребностями Центра инклюзивного образования, Российская академия образования (г. Москва). – E-mail: bairamov.vd@yandex.ru

Власова Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник научного отдела, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: vlasova@pspu.ru

Гречаникова Наталья Вадимовна, проректор по административной работе, социальному развитию и молодежной политике, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань). – E-mail: ngrechannikova@yandex.ru

Гильмиянова Римма Аскарровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы (г. Уфа). - E-mail: gilm_bspu@mail.ru

Жукова Елена Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы (г. Уфа). - E-mail: kpnzhukova@yandex.ru

Заббарова Маргарита Магनावиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы (г.Уфа). – E-mail: zabbarova74@mail.ru

Ильина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: nataly_ul@mail.ru

Лещинская Софья Николаевна, кандидат социологических наук, ведущий аналитик Лаборатории обучающихся с особыми образовательными потребностями Центра развития инклюзивного образования, Российская академия образования (г. Москва). – E-mail: marmar82@bk.ru

Майер Роберт Валерьевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики и дидактики физики, Глазовский инженерно педагогический университет им. В.Г. Короленко (г. Глазов). – E-mail: robert_maier@mail.ru

Политаева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы

(г.Уфа). – E-mail: tanapolia@mail.ru

Николаева Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: nikolaeva.usru@mail.ru

Рахматуллина Алена Игоревна, преподаватель кафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмуллы (г.Уфа). – E-mail: rahmaga@mail.ru

Ульяшин Николай Иванович, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, Российский государственный профессионально–педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: nataly_ul@mail.ru

Шрамко Нэлли Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: nelvik.ekb@yandex.ru

Ястребова Ксения Андреевна, учитель математики, МОБУ Гимназия №1 (г. Мелеуз). – E-mail: snezhannta_@mail.ru

Редакционная политика «Педагогического журнала Башкортостана»

Редакционная политика журнала направлена на описание, обсуждение и распространение результатов актуальных научных исследований, разносторонне изучающих современное образование. Особое внимание уделяется изучению проблем из области общего и профессионального образования, а также различным аспектам безопасности образовательного процесса.

Цель журнала: способствовать развитию научных исследований и передовых практических разработок в области социально–гуманитарного знания – педагогики, психологии, истории, философии и социологии образования, культурологии.

Задачи журнала:

- публикация и популяризация научно–исследовательских работ и методических материалов в сфере педагогики; психологии; истории, философии и социологии образования; культурологии;
- привлечение внимания российских и зарубежных коллег к актуальным проблемам педагогики; психологии; истории, философии и социологии образования; культурологии;
- создание условий для установления и расширения научных контактов в профессиональном научном сообществе;
- предоставление полнотекстового доступа к научным статьям журнала;
- расширение круга авторов.

Журнал уделяет пристальное внимание соблюдению принципов издательской этики:

- редколлегия не принимает рукописи, присланные более чем в один печатный или электронный журнал;
- поступающие в журнал рукописи в обязательном порядке подлежат проверке на предмет наличия некорректных заимствований, фальсификаций и неверных данных;
- в случае возникновения конфликта интересов, рецензенты и авторы должны информировать о нем редакционную коллегию;
- выявленные случаи неэтичного поведения рассматриваются редколлегией с приглашением заинтересованных сторон;
- при необходимости редакция публикует исправления, пояснения, опровержения и извинения;
- все права на опубликованную статью принадлежат автору.

Редакция проверяет рукописи на предмет содержания в них информации:

- о некоммерческой организации, включенной в реестр некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента;

- об общественном объединении, включенном в реестр незарегистрированных общественных объединений, выполняющих функции иностранного агента;
- о физическом лице, включенном в список физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (за исключением информации, размещаемой в единых государственных реестрах и государственных информационных системах, предусмотренных законодательством Российской Федерации);
- о материалах, созданных такой некоммерческой организацией, общественным объединением, физическим лицом, без указания на то, что некоммерческая организация, незарегистрированное общественное объединение или физическое лицо выполняет функции иностранного агента.

Публикационная этика «Педагогического журнала Башкортостана»

В своей деятельности «Педагогический журнал Башкортостана» опирается на изложенные ниже принципы публикационной этики.

Редакция и редакционная коллегия «Педагогического журнала Башкортостана» считают недопустимым нарушение международных правил публикации научных трудов, изложенных:

- в кодексе международного Комитета по этике научных публикаций Committee on Publication Ethics (COPE).
- в международных этических правилах публикаций в рецензируемых журналах, разработанных издательством «Эльзевир» (Elsevier).
- в практических рекомендациях компании Wiley (Wiley Publication Ethics Guidelines).

Несоблюдение указанных правил становится причиной отказа автору в публикации статьи на страницах «Педагогического журнала Башкортостана».

Редакция в лице главного редактора ответственна за материалы, принятые к публикации и опубликованные в журнале. В рамках своих полномочий редакция способствует обеспечению высокого качества публикуемых материалов.

В отношениях с авторами и рецензентами редакция исходит из обязательности применения мер безопасности по защите персональных данных. Личная информация авторов (адрес проживания, номер телефона и т.п.) не разглашается. Фамилия, имя, отчество, ученая степень и звание, должность, место работы и адрес электронной почты становятся достоянием гласности из текста опубликованной статьи. При рецензировании используется исключительно двойное слепое рецензирование, в соответствии с которым рецензенту не сообщается имя автора, а автору не сообщается имя рецензента.

Полученная редакцией «Педагогического журнала Башкортостана» от автора рукопись не может быть передана для ознакомления или обсуждения какому-либо лицу, не являющемуся официальным рецензентом журнала.

Материалы и данные из неопубликованных рукописей не могут быть переданы редакцией третьим лицам или использоваться в личных целях сотрудников редакции.

Решение о публикации рукописи принимается редакцией на основе заключения рецензента, исходя из качества ее подготовки, научной значимости и соответствия редакционной политике «Педагогического журнала Башкортостана».

Требования к оформлению рукописей, процедура рецензирования, политика издания, этические принципы редакции публикуются на официальном сайте «Педагогического журнала Башкортостана». Несоответствие предоставляемого материала требованиям оформления является достаточным основанием для отказа в публикации материала.

В случае опубликования по вине редакции недоброкачественных материалов, «Педагогический журнал Башкортостана» в ближайшем номере публикует исправления, уточнения, опровержения и извинения.

Редакция «Педагогического журнала Башкортостана» считает недопустимыми любые формы научной нечистоплотности, будь то некорректное цитирование (заимствование больших частей исследований других авторов или элементов их публикаций без соответствующих ссылок), фальсификация научных данных, дублирующие (множественные) публикации (внесение небольших изменений в текст ранее опубликованной статьи) и т.п. Но при этом редакция считает, что определить публикацию как плагиат возможно только в судебном порядке.

Редакция «Педагогического журнала Башкортостана» уважает свободу выражения мнений, в дискусионных вопросах предоставляя возможность для изложения альтернативных точек зрения.

Автор предоставляет редакции «Педагогического журнала Башкортостана» оригинальный текст, не публиковавшийся ранее и не отправленный одновременно на рассмотрение в редакции других журналов.

Все поступившие в редакцию «Педагогического журнала Башкортостана» рукописи направляются на рецензирование. При этом автору гарантируется конфиденциальность и защита рукописи от ознакомления с ней третьими лицами.

Определенный редакцией рецензент из числа высококвалифицированных специалистов в той научной области, по которой представлена рукопись, производит ее объективную профессиональную оценку. Персональная критика автора при этом недопустима.

Рукопись оценивается редактором исключительно с научной точки зрения, независимо от расы, пола, политических или религиозных убеждений автора, его происхождения, гражданства или социального положения.

Рецензент обязан мотивировать свое решение на основе анализа конкретных положений рукописи и давать объективную и аргументированную оценку изложенным результатам исследования.

В случае конфликта интересов с автором, рецензент информирует об этом редакцию «Педагогического журнала Башкортостана» с просьбой исключить его из процесса рецензирования конфликтной рукописи.

Обращения авторов в редакцию «Педагогического журнала Башкортостана» на любой стадии прохождения рукописей рассматриваются в недельный срок, о чем автор уведомляется по указанному им адресу электронной почты.

Требования к материалам, представляемым для публикации в научном издании «Педагогический журнал Башкортостана»

1. Условия опубликования статьи:

1.1. Научное рецензируемое издание «Педагогический журнал Башкортостана» (далее – Журнал) гарантирует широкое распространение результатов научных поисковых, в том числе диссертационных, исследований путем размещения статей в свободном доступе на своем сайте и на сайте Российской электронной библиотеки (<https://elibrary.ru/contents.asp?titleid=27999>) одновременно с публикацией печатного варианта Журнала.

1.2. Редакция принимает только оригинальные, не публиковавшиеся ранее научные статьи и иные материалы научного характера в соответствии с тематикой основных разделов Журнала на русском и английском (для иностранных авторов) языках. Статья, представляемая для публикации, должна быть актуальной, обладать научной новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных методов и результатов исследования, полученных автором, выводы, не содержать сведения экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера.

В случае обнаружения некорректного заимствования текста и/или факта опубликования рукописи в других источниках статья снимается с публикации на любой стадии подготовки.

1.3. Оригинальность текста должна составлять не менее 75 % от объема статьи (для проверки используется сервис www.antiplagiat.ru). Допустимым считается 25 % заимствований, включая авторские. Самоцитирование автора не должно превышать 20 % от общего числа цитируемых источников.

1.4. Статья должна быть написана языком, понятным не только узким специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы публикации. Для использования специализированных научных терминов требуется предоставление дополнительного обоснования. Аббревиатуры и сокращения в названии статьи, ключевых словах и аннотации недопустимы. Текст должен быть лаконичен и четок,

свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

1.5. В цитируемых источниках рекомендуется использовать ранее опубликованные статьи «Педагогического журнала Башкортостана» по проблеме публикации.

1.6. Поступившие в редакцию статьи в обязательном порядке проходят двойное слепое рецензирование. Рецензии отклоненных работ высылаются авторам. В них содержится аргументированный отказ от публикации по причине несоответствия статьи тематике Журнала, требованиям Журнала к оформлению, а также если результаты статьи не имеют научной или практической ценности, не обладают элементами научной новизны. В рецензиях работ, отправленных на доработку, указываются замечания к статье.

1.7. Редакция сохраняет конфиденциальность личных данных рецензентов. Рецензии направляются автору без указания личных данных рецензента.

1.8. Окончательное решение о публикации статьи принимается редакцией Журнала с учетом мнений рецензентов. Публикация статьи, принятой к печати, осуществляется в течение года после положительного решения редакции.

1.9. Материалы для публикации в Журнале в обязательном порядке должны быть направлены по электронной почте rjb.bspu@mail.ru в формате Microsoft Word. Вместе с рукописью статьи авторы предоставляют в редакцию заявление о намерении опубликовать статью (в свободной форме) и авторскую справку. Аспиранты дополнительно предоставляют заключение научного руководителя о качестве статьи с рекомендацией ее к опубликованию.

1.10. Наименование файлов статьи и сопроводительных документов включает фамилию автора и тип материала (пример: Иванов И.И. статья; Иванов И.И. заявление; Иванов И.И. заключение; Иванов И.И. авторская справка).

1.11. В авторской справке указываются фамилия, имя, отчество авторов, ученая степень и звание, наименование места работы (без обозначения организационно–правовой формы юридического лица: ФГБУН, ФГБОУ ВО, ПАО, АО и т. п.), занимаемая должность, адрес организации, телефон, адрес электронной почты, открытый идентификатор учёного «Open Researcher and Contributor ID – ORCID» (при наличии) в форме электронного адреса в сети Интернет.

1.12. Неопубликованные рукописи не возвращаются и не передаются третьей стороне (ни полностью, ни частично).

1.13. Рукописи с числом соавторов более трех человек и в соавторстве со студентами не приветствуются.

2. Требования к содержанию статьи и ее оформлению:

2.1. Общий объем статьи (включая заголовок, аннотацию, ключевые слова, текст, список источников) должен быть не менее 20 000 и не более 40 000 знаков с пробелами.

2.2. Весь текст набирается шрифтом Times New Roman, кеглем 14 pt, с одинарным междустрочным интервалом, выравнивание по ширине, абзацный отступ – 1,25 см, поля – 2 см со всех сторон. Между словами ставится не более одного пробела при включенной опции «непечатаемые знаки». Страницы не нумеруются.

2.3. Текст должен иметь следующую структуру:

Сведения об авторе/авторах – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты, открытый идентификатор учёного «Open Researcher and Contributor ID – ORCID» (при наличии) в форме электронного адреса в сети «Интернет» – размещаются перед названием статьи в указанной выше последовательности.

Индексы УДК, раскрывающие тематическое содержание статьи.

Название статьи на русском языке (должно точно и однозначно характеризовать содержание статьи).

Аннотация – краткое изложение статьи по следующей структуре: предмет, тема, цель исследования; метод или методология проведения исследования; результаты исследования; область применения результатов; выводы. Объем аннотации – 200–250 слов. Размещается после названия статьи.

Ключевые слова на русском языке (не меньше 3 и не больше 15 слов или словосочетаний). Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не использовать обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. После перечисленных ключевых слов точка не ставится. Ключевые слова размещаются после аннотации.

Благодарности. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям или другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно–исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Сведения об авторе/авторах – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты, открытый идентификатор учёного «Open Researcher and Contributor ID – ORCID» (при наличии) **на английском языке.**

Abstract на английском языке

Keywords (Ключевые слова) на английском языке.

Acknowledgments (Благодарности) на английском языке

Основной текст рекомендуется разбить на разделы или придерживаться данной логической структуры при написании:

- введение (не менее чем с 3 ссылками на литературу);
- методология исследования;
- материалы и методы исследования (основная часть);
- выводы;

2.4. Рисунки должны выполняться в редакторе Corel Draw или в формате JPG/JPEG; рисунки, выполненные в других редакторах, не принимаются.

2.5. Фотографии должны иметь белый фон, быть контрастными и четкими, при разрешении не менее 400 dpi в формате JPG (бытовые снимки не принимаются).

2.6. Таблицы должны иметь тематические заголовки, иллюстрации и рисунки должны сопровождаться подрисуночными подписями.

2.7. Все составляющие формул должны быть оформлены в макросе «Microsoft equation» (программа Word).

2.8. Размерность всех величин, принятых в статье, должна соответствовать Международной системе единиц измерений (СИ).

2.9. Сокращения слов, имен, названий, как правило, не допускаются. Разрешаются лишь общепринятые сокращения названий мер, физических, химических и математических величин и терминов и т.д.

2.10. Список источников должен содержать все источники, прямо цитируемые или косвенно упоминаемые в тексте работы. Список источников оформляется в соответствии со стандартом ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Список литературы должен содержать порядка 15–20 названий отечественных и иностранных источников, приведенных в порядке цитирования в тексте статьи. Желательно, чтобы порядка 50% источников, включенных в список, составляли работы, опубликованные на иностранных языках. Отсылки к списку в основном тексте даются в квадратных скобках [номер источника в списке, страница]. Например, [7, с.15]. При перечислении нескольких источников используется точка с запятой. Например, [7, с.15; 9, с.123]. На все источники из списка литературы должны быть ссылки в тексте.

2.11. В тексте могут быть использованы подстрочные примечания, которые нумеруются арабскими цифрами, оформляются как автоматические сноски внизу соответствующей страницы текста статьи.

2.12. Статьи, оформленные без учета вышеизложенных требований, к публикации не принимаются.

2.13. Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей.

2.14. По требованию автора/авторов, ему/им предоставляется один авторский экземпляр с опубликованной статьей (независимо от числа соавторов). Дополнительные экземпляры (в любом количестве) подлежат оплате по себестоимости номера.

2.15. Авторы несут всю полноту ответственности за содержание статей и сам факт их публикации, а также за недостоверность публикуемых данных. Редакция журнала не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

2.16. Редакция имеет право взимать с авторов оплату за публикации. При этом оплата производится на договорной основе и только после решения редакции

о приеме статьи к публикации. Требования к содержанию платной статьи и ее оформлению общие. Публикация оплаченной статьи осуществляется в течение года после положительного решения редакции.

3. Правила ретракции опубликованной статьи

3.1. Редакция имеет право на изъятие публикаций авторов из научного пространства (ее ретракцию) без срока давности публикации в случаях:

- если в статье выявлены значительные некорректные заимствования (плагиат более 25 %);

- если в статье выявлены неоформленные заимствования, при которых список авторов статьи полностью не совпадает со списком авторов, указанных в источниках;

- если выявлена повторная публикация текста статьи, который полностью или частично (не менее 50% текста статьи) уже был опубликован ранее.

3.2. Статьи могут быть отозваны по решению редакционной коллегии журнала или автора/ов статьи.

3.3. Оплата за публикацию ретрагированных статей не возвращается.