

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ И
КУЛЬТУРЫ»

На правах рукописи

ЧЖЭН Цзяо

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ
РЕАЛЬНОСТИ РОССИИ И КИТАЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Коваленко Виктор Иванович

Белгород – 2025

СОДЕРЖАНИЕ

	Введение	3
Глава 1.	Теоретические основания формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в вузе	18
1.1.	Функции педагогического образования в новой социальной реальности России и Китая.....	18
1.2.	Понятие, структура и уровни индивидуального опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.....	47
1.3.	Структурно-функциональная модель обогащения опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в условиях межкультурной коммуникации.....	94
	Выводы по главе 1.....	108
Глава 2.	Экспериментальная работа по формированию опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации.....	113
2.1.	Организация экспериментальной работы. Результаты констатирующего эксперимента.....	113
2.2.	Экспериментальная технология обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации.....	130
2.3.	Сравнительный анализ динамики результатов формирующего эксперимента.....	158
	Выводы по главе 2.....	168
	Заключение.....	170
	Список литературы.....	175
	Приложения.....	190

ВЕДЕНИЕ

Актуальность и постановка проблемы исследования. Современная педагогическая реальность складывается под влиянием глобальных социально-культурных, политических и социально-экономических факторов трансформации больших и малых социальных систем. Стремительно меняющийся социум требует столь же стремительного развития образования. В Российской Федерации, как и в Китайской Народной Республике, происходит смена курса развития национальных образовательных систем. Ранее сформированная индустриально-образовательная парадигма уходит, уступая место иным, социально-культурным парадигмам, ментальным и культурно-образовательным характеристикам личности и общества. Происходит коренное изменение прежних социально-экономических устоев, социальный заказ диктует новые ценностно-смысловые, созидательно ориентированные требования к будущим специалистам, в том числе к педагогам сферы культуры. Стремясь преодолеть системный кризис однополярного мироустройства, сложившегося после развала Советского Союза, доминирующий коллективный Запад развязал гибридную войну против современной России, направленную на лишение не только субъектного потенциала её экономического развития, но и этнокультурной идентичности традиционного многонационального Русского мира. Такую же угрозу национальной культуре Китая и традиционным коллективистским созидательным ценностям китайской молодежи несет разрушительная экспансия либеральных ценностей индивидуалистской западной культуры в конкурентной борьбе США за свое общемировое экономическое господство.

Современное состояние национальных систем образования России и Китая во многом схоже и определяется их общей историей развития в социалистическом прошлом, а также схожей ситуацией насущной

необходимости реформирования социальных институтов образования, усиления их роли в воспитании будущих поколений граждан и отстаивании своего национально-государственного суверенитета. Перед сферой культуры и образованием стоит задача воспитания человека будущего, способного на нравственной основе продуктивно решать все проблемы развития собственной нации и сохранения культурного наследия для потомков. В Стратегии реализации молодежной политики до 2030 года, содержащиеся в Указе Президента РФ № 809 от 09.11.2022 г. акцентируется внимание социальных институтов воспитания на приоритетных духовно-нравственных ценностях гуманизма, милосердия, справедливости; традиционных ценностях семьи, как союза мужчины и женщины; воспитания уважения к культурному наследию и традициям.

В системе хореографического образования Китая традиционно сильна связь современного искусства и народного танца, несущего в себе, наряду с национальной танцевальной культурой, выраженное художественным хореографическим языком отражение прежнего хозяйственного уклада, традиционных ремёсел, опыта отношений между поколениями, различными профессиональными и этно-культурными сообществами со своими системами доминирующих ценностей.

Наряду с этим преимуществом система профессиональной подготовки педагогов-хореографов Китая страдает недостаточной педагогической составляющей, которой в обучении уделяется значительно меньше внимания, чем хореографической подготовке.

Степень изученности проблемы исследования.

В Китае теория педагогического хореографического образования имеет существенно более позднюю историю в сравнении с профессионально-педагогическим образованием хореографов в России и, в основном, касается поиска более оптимальных вариантов построения учебных программ обучения танцевальному искусству. Такие исследования велись в Китае с начала прошлого века в направлении изучения западного

опыта разработки общих теоретических основ программ обучения (Жан Шижу, 1928; Чен Сянфан, 1923; Ван Керен, 1928; Ли Ляньфан, 1934 и др.). На результатах этих исследований строились и учебные программы китайского хореографического образования, повторяя общие рамочные правила западных учебных программ и педагогических концепций. С основанием Китайской Народной Республики педагогическое образование, в том числе и в сфере хореографии, получило мощный импульс развития в русле тенденций советской системы образования и обрело более широкие методологические основания, выходящие за узкие прагматические рамки западной теории программ обучения. Это повлекло за собой рост педагогических исследований воспитательных аспектов образования: теория школьного образования в Китае (Дай Ботао, 1981), теория воспитания, содержание и воспитательные методы образовательных программ (Цюй Ши, 1984), методология образования (Лю Чжифэн, 1984; Ляо Чжзюнь, 1984); структура образовательных программ (Цзоу Юхау, 1984).

На становление китайской системы хореографического образования оказали существенное влияние работы эстетиков и культурологов: Н.И. Воронина, Ю.Б. Борева, М.С. Кагана, Т.В. Дадиянова, В.В. Кожина и др., учебные программы по хореографическому образованию, а также подготовке преподавателей (А.Я. Ваганова, М. Борисоглебского, А. Бочарова, В. Всеволодского-Гернгросс, А. Ширяева, А. Лопухова и др.); пути, методы и средства формирования хореографической культуры обоснованы в современных педагогических работах (Е.П. Валукин, Т.В. Барышникова, П.А. Пестов, А.В. Никифорова, Л.Н. Макарова и др.).

Однако, педагогических исследований, посвященных комплексной подготовке педагогов-хореографов и её этно-культурным, духовно-нравственным, танцевально-исполнительским и личностно-творческим составляющим в Китае мало, среди них следует выделить труды Ли Юньвэй (2015); Панг Чжицзюань (2017); Чжан И. (2014) и ряд других авторов, при

том, что учитель танцев является носителем и проводником не только общенациональной, этнической танцевальной культуры, но и воспитателем подрастающего поколения, его духовно-нравственных и идеологических ориентаций, гражданственности и политической грамотности. Как показывает анализ российской педагогической теории и практики профессионального образования, высокий теоретико-методологический потенциал для развития педагогического образования Китая в целом, и педагогического хореографического образования, в частности, имеют советские научно-педагогические школы второй половины XX века (М.Н. Скаткина, Г.Н. Щукиной, Л.И. Новиковой, В.С. Ильина, З.И. Васильевой, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, Б.З. Вульфо́ва и др.).

Важным педагогическим наследием, отражающим продуктивный научный и образовательный опыт преемственности и сопряжения культурно-исторических традиций с современными новациями российской педагогики и образования нам представляются методологические подходы, теории и концепции научно-педагогических школ XXI века (Е.В. Бондаревской, Е.П. Белозерцева, М.В. Богуславского, Ю.П. Ветрова, И.Ф. Исаева, Н.А. Лызь, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова и др.).

Особую ценность для изучения социально-культурных факторов и научных предпосылок исследования проблемы формирования опыта образовательной деятельности педагогов-хореографов имеют результаты философского осмысления тенденций, происходящих в образовании, и построения прогнозных моделей состояний меняющегося социума, как культурно-образовательной среды воспитания человека будущего, и опыта образовательной деятельности, трансформирующегося в теорию содержания педагогического образования (труды Б.С. Гершунского, Е.П. Белозерцева, Г.Г. Малинецкого, Ю.В. Громыко, А.В. Кандакова, И.Ф. Исаева, В.И. Слободчикова и др. ученых). Содержащиеся в них идеи, подходы, модели стратегического развития нации на основе образования

как политической технологии не реализованы пока не только в педагогическом образовании Китая, но и России.

Выше изложенное дает основание утверждать, что основу проблемы исследования образует существенное **противоречие** между: социальным заказом общества на подготовку будущих педагогов-хореографов, способных к решению стратегических задач образования и культурного развития нации, с одной стороны, и недостаточным уровнем сформированности их опыта образовательной деятельности в новой социальной реальности, формируемого в вузах, с другой стороны. Затрудняет разрешение этого противоречия отсутствие научно обоснованных концептуальных и технологических оснований этого процесса, разработка и апробация которых и составили содержание проведенного исследования. Эти противоречия присущи в разной степени как российской, так и китайской национальным системам хореографического образования, что позволяет нам в своем исследовании рассматривать их в качестве оснований одной общей для этих систем образования педагогической проблемы.

Проблема исследования: каковы концептуальные и технологические основания формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в новой социальной реальности?

Объект исследования: опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Предмет исследования: процесс формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в меняющейся культурно-образовательной среде вузов России и Китая.

Цель исследования – разработать и обосновать концептуальные и технологические основания формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в профессиональном образовании. России и Китая.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что новая социальная реальность обуславливает переход систем профессионального образования России и Китая от индустриально-образовательной парадигмы к иным социально-образовательным моделям подготовки педагогов сферы культуры, способных эффективно решать стратегические задачи духовно-нравственного развития нации. Процесс формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов, соответствующего новым культурно-образовательным потребностям личности и общества этих стран, будет более продуктивным, если:

- учитываются факторы меняющейся социальной среды и возрастающая роль хореографического искусства в сохранении традиционных ценностей национальной культуры;
- определены сущность, структура, функции и уровни опыта образовательной деятельности педагога-хореографа, востребованного в новой социальной реальности;
- разработана и реализуется структурно-функциональная модель этого процесса, основанная на идее интеграции потенциала национального танцевально-педагогического образования Китая, имеющего многовековую историю сохранения народного танца и богатого опыта российской системы хореографического образования России;
- применяется экспериментальная технология обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации образовательных субъектов;
- обеспечивается комплекс педагогических условий этого процесса, способствующих эффективности полисубъектного взаимодействия обучающихся в условиях межкультурной коммуникации.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определены **задачи исследования**:

1. Уточнить культурно-историческую роль педагогического хореографического образования в новой социальной реальности.

2. Определить сущность, структуру, функции и уровни опыта образовательной деятельности педагогов-хореографов.;

3. Спроектировать и обосновать структурно-функциональную модель формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов, в условиях межкультурной коммуникации;

4. Разработать и апробировать экспериментальную технологию обогащения образовательного опыта будущих педагогов-хореографов в условиях межкультурной коммуникации.

5. выявить и обосновать педагогические условия эффективности формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в условиях межкультурной коммуникации.

Методологическую основу исследования составили *системный подход* (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, С.В. Кульневич, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, М.М. Поташкин, П.И. Третьяков, К. Уотт, Э.Г. Юдин и др.), позволивший рассматривать опыт образовательной деятельности как интегрированный результат деятельности, сознания и личности, с опорой на идеи ***культурно-исторического подхода*** в психологии творчества (Л.С. Выготский) ***деятельностного и личностного подходов*** в психологии (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя и др.); ***культурологического подхода***, дающего возможность представлять реальность в категориях культуры новую социальную реальность (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.С. Лазарев, В.Я. Ляудис, С.Д. Поляков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.); ***средовой подход*** (Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, Е.П. Белозерцев Г.Ю. Беляев, С.В. Сергеев, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвина и др.), рассматривающий среду обитания человека в качестве динамичного фактора, детерминирующего содержание, процесс и векторы социализации обучающихся.

Теоретическая основа исследования представлена трудами: философии современного образования, содержащими результаты научного анализа современности: Б.С. Гершунский – закономерности развития и

трансформаций образовательных систем; В. Г. Афанасьев, В. И. Зверева, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова – теория управления как взаимодействие субъектов; В.И. Блинов, А.В. Кондаков, И.С. Сергеев – дидактика цифрового образования; труды по истории и теории танца – С.Н. Худекова, А.Я. Левинсона; концепция о происхождении системы классического танца – Л.Д. Блок; труды по истории и теории балета – О.Б. Буксиковой, П.М. Карпа, И.И. Соллертинского; культурно-историческая теория мышления (В.С. Библер [35], А.В. Брушлинский, Н.А. Бердяев и др; работы китайских ученых: по теории курикулума – Ши Лянфан, Чжан Тинкай; по педагогике танца – Ли Ишэн, Тянь Цзин, Ли Байчэн, Го Сяо, Чжан Фирань, Ван Вэйи др; по танцевальному образованию – Ли Айшунь; по физическому воспитанию – Ван Суйин; по обучению танцам – Дэн Сяобинь, Ван Лэй, Чжао Сянсинь и др.

Методы исследования. В теоретической части исследования применялись методы системного анализа нормативных, правовых и теоретических источников; компаративный метод сравнительно-исторического исследования культур; методы сравнительного анализа факторов и параметров социальных явлений и процессов; методы системно-диалектического подхода исследования сложных систем; методы функционального анализа, проектирования состояний и трансформаций образовательных систем и др.; опытно-экспериментальная работа строилась с применением методов обобщения образовательных практик и технологий; методов сравнения этнокультурных образовательных практик; метода синтеза педагогических средств и приемов; методов дифференциации и типизации проявлений наблюдаемых переменных; методов констатирующего и формирующего эксперимента; методов проективной диагностики ценностных ориентаций; методов сбора, обработки и статистического анализа информации.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

- выделены и обоснованы факторы и научные предпосылки совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов к образовательной деятельности в меняющейся социальной реальности с учетом этнокультурных особенностей и опыта инновационных образовательных технологий российской и китайской систем педагогического хореографического образования;
- разработана новая научная идея поэтапного обогащения опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в условиях межкультурной коммуникации субъектов педагогического процесса, реализация которой в опытно-экспериментальной работе доказала её высокую эффективность;
- предложены концептуальные и технологические основания обеспечения системной целостности результата профессиональной подготовки будущего педагога – опыта образовательной деятельности, составляющего онтологическое единство с жизненным опытом обучающегося;
- доказана перспективность использования в педагогической науке и образовательной практике профессиональной подготовки будущего педагога идеи формирования опыта образовательной деятельности как целостного, системного результата педагогического процесса, включающего в себя ценностно-смысловой, проектно-деятельностный, ресурсно-деятельностный и рефлексивно-оценочный составляющие ;
- введены в научный оборот понятия «опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа» как личностно-деятельностное новообразование, представляющее собой психический след практикования обучающегося в педагогической реальности; «технология обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации», обеспечивающая поэтапное форматирование, дифференцированное насыщение его элементов знаниями, алгоритмами и способами деятельности с последующей интеграцией и

концептуализацией компонентов опыта в усложняющейся учебно-профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования проявляется в том, что:

- определены теоретико-методологические подходы изучения проблемы подготовки будущих педагогов-хореографов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, обеспечивающие реализацию идеи формирования опыта образовательной деятельности обучающихся, соответствующего современным вызовам и новым культурно-образовательным потребностям информационного общества;
- доказаны положения о функциональной целостности индивидуального опыта образовательной деятельности обучающихся, обеспечивающего сбалансированность как внутренних, процессуальных функций организации педагогического процесса, так и внешних социально-педагогических функций профессиональной деятельности педагога-хореографа в новой социальной реальности, формируемого на основе полной функции управления образовательной деятельностью в составе: ценностно-смыслового самоопределения, проектирования и реализации внутреннего плана деятельности, её ресурсного обеспечения, самоорганизации и саморегуляции, рефлексии деятельности и её результатов;
- раскрыты этнокультурные, теоретические и технологические особенности российской и китайской систем хореографического образования, учет которых в условиях возрастания неопределенности и сложности педагогической реальности, позволяет обеспечить продуктивные межкультурные коммуникации в целях совершенствования подготовки педагогов-хореографов;
- разработаны и технологизированы этапы, механизмы и методы обогащения образовательного опыта будущих педагогов-хореографов в условиях межкультурной коммуникации и полисубъектного взаимодействия студентов вуза искусств и культуры.

Практическая значимость исследования заключается: в разработке и внедрении в образовательный процесс российского и китайского вузов структурно-функциональной модели формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов; разработке критериально-диагностического комплекса определения уровневых характеристик сформированности опыта образовательной деятельности будущего педагога, применимых в иных исследованиях профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в меняющейся культурно-образовательной среде; разработанная и апробированная педагогическая технология формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации может быть использована в работе с иноязычным составом студентов; рекомендуемые педагогические условия продуктивного полисубъектного взаимодействия могут создаваться в процессе коммуникативной подготовки обучающихся иных гуманитарных направлений и специальностей. Модульная структура и содержание учебной дисциплины «Образовательная деятельность педагога-хореографа в новой социальной реальности» могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов-хореографов.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования основывается на: базовых психологических и педагогических теориях развития личности и сознания в образовательной деятельности и педагогическом взаимодействии образовательных субъектов в поликультурной образовательной среде; результатах междисциплинарного анализа текущего состояния и современных тенденций в развитии российской и китайской систем педагогического хореографического образования; актуальных методиках сбора и обработки эмпирических данных и результатов педагогических экспериментов; способах типологизации уровневых характеристик наблюдаемых переменных; качественном соответствии авторских результатов

исследования с данными, представленными в независимых источниках по теме диссертации.

Личный вклад автора состоит в его личном участии на всех этапах теоретического исследования, разработки его концептуальных положений, подготовки и проведения опытно-экспериментальной работы, получения и обработки экспериментальных данных, внедрения результатов в образовательную практику и публикации научных результатов исследования.

Экспериментальной базой исследования являлся Белгородский государственный институт искусств и культуры (БГИИК). В опытно-экспериментальной работе было задействовано 60 студентов БГИИК, направления «Хореография» (31 человек – экспериментальная группа, 29 человек – контрольная группа).

Этапы исследования:

Первый этап – *поисковый* (2019-2020 годы), на нем осуществлялся теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; определялась методология и методика исследования, формировался научный аппарат.

Второй этап – *проектировочный* (2020-2021 годы) – разработка структурно-функциональной модели процесса формирования опыта образовательной деятельности, её компонентного состава, комплекса критериев и показателей, диагностического инструментария; подготовка программы формирующего эксперимента.

Третий этап – *опытно-экспериментальный* (2021-2022 гг.) – проведение констатирующего и формирующего экспериментов, обработка данных мониторинга наблюдаемых переменных.

Четвертый этап – *аналитический* (2023-2024 г) – анализ и обобщение результатов исследования; оформление текста диссертации; публикация и внедрение результатов исследования в образовательный процесс Педагогического института Цзуньи Западной провинции Китая.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Культурно-историческая миссия педагогического хореографического образования в новой социальной реальности.* Устойчивой общемировой тенденцией современной реальности является усиление кризиса традиционных общечеловеческих ценностей, что влечет за собой негативные трансформации социума. Культурно-образовательная среда, как территория разных культурных взаимодействий и сферы социального сознания, способна преодолеть деструктивные тенденции и создать условия для новых ценностных ориентиров студенческой молодежи. Миссия хореографического образования является в российском и китайском обществах носителем гуманистического духа и моральных норм национальных традиционных культур. Современное информационно-технологическое состояние образовательной сферы и культурно-исторический опыт наших стран имеет свой потенциал развития, обуславливающий потребность в их интеграции на основе расширения межкультурных коммуникаций в подготовке педагогов-хореографов к образовательной деятельности в новой социальной реальности.

2. Понятие *«опыт образовательной деятельности педагога-хореографа»*. «Опыт образовательной деятельности будущего педагога, являясь сложным многоуровневым личностно-деятельностным новообразованием, целенаправленно формируемым в педагогическом процессе, представляет собой психический след практикования обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, ориентированной на успешное выполнение им образовательных функций в предстоящей профессионально-педагогической деятельности в сфере хореографического искусства». Его структуру образуют: а) опыт мировоззренческой деятельности (ценностно-смысловой компонент); б) опыт проектно-организационной деятельности (проектно-регулятивный компонент); в) опыт ресурсного обеспечения образовательной деятельности (ресурсно-деятельностный компонент); рефлексивный опыт (рефлексивно-оценочный

компонент), уровни сформированности которых оцениваются как социально-творческий (высокий), самообразовательный (средний), конкурентно-адаптивный (низкий).

3. *Структурно-функциональная модель формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации.* Модель включает в себя: а) концептуально-целевой компонент (цель, запланированный образовательный результат, методологические подходы, концептуальную основу, принципы образовательного процесса); б) программно-содержательный компонент (содержание образования, содержание учебного материала); процессуально-технологический компонент (технология обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации); в) критериально-диагностический компонент (критерии оценивания и уровни сформированности); рефлексивно-результативный компонент (реальный результат и его рефлексивное оценивание, коллективное проектирование форм межкультурной коммуникации и инновационной образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов России и Китая).

4. *Педагогическая технология обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации.* Целевое назначение технологии: формирование у будущих педагогов-хореографов опыта организации образовательной деятельности на основе овладения полной функцией управления деятельностью. Этапы технологии обогащения опыта образовательной деятельности: а) актуализации, рефлексивная диагностика и форматирование исходного опыта; б) дифференцированное насыщение элементов опыта знаниями, умениями, способами и алгоритмами осваиваемого вида деятельности; в) интеграция отдельных элементов опыта в укрупненные конструкты и концепты в процессе усложняющейся деятельности; г) рефлексивное осмысление обретенного опыта. Этапы циклично повторялись в каждом из

4-х осваиваемых студентами модулей факультативной дисциплины «Образовательная деятельность педагога-хореографа в новой социальной реальности». Технология сочетает традиционные и современные подходы, адаптированные к новой педагогической реальности. Условия межкультурной коммуникации обеспечиваются инокультурным составом участников педагогического процесса посредством интеграции индивидуальных ценностно-смысловых полей и образовательного опыта в полисубъектном педагогическом взаимодействии, в ходе которого будущие педагоги-хореографы учатся видеть мир не только с позиций своей культуры, но и с позиций иных культур.

5. Педагогические условия эффективности формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в межкультурной коммуникации: развитие полисубъектной среды педагогического взаимодействия, уважение позиции каждого, приоритет инновационных средств обучения, социально-педагогический контекст обучения, выход образовательного процесса в широкий социум.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись: в ходе выступлений диссертанта с научными сообщениями, докладами на методологических семинарах аспирантов кафедры педагогики и методики профессионального образования БГИИК; посредством 12 публикаций, из которых 4 в периодических научных изданиях, рекомендованных ВАК, 6 в сборниках международных научно-практических конференций (Белгород, 2019 – 2024 гг., Грозный 2024 г.), 1 в издании РИНЦ, 1 в зарубежном издании (КНР),

Апробация и внедрение результатов исследования производились в Белгородском государственном институте искусств и культуры и в Педагогическом институте Суньи Западной провинции Китая.

Структура диссертации включает в себя: введение, две главы, заключение, список литературы, приложения. Текст содержит 201 стр. 5 рисунков, 24 таблицы, список литературы из 151 источника, 8 приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В ВУЗЕ

В первой главе диссертации, наряду с выявлением факторов новой социальной и педагогической реальности, оказывающих определяющее влияние на стратегии и национальные особенности развития педагогического образования, проводится сравнительное исследование традиционной подготовки педагогов-хореографов в Китайской Народной Республике и Российской Федерации, рассматривается реформа и развитие танцевального образования, анализируется и обобщаются особенности этого процесса в Китае и вузах культуры России, а также изучаются основные проблемы хореографического образования в высших педагогических колледжах и институтах Китая.

С опорой на философские основания национальных образовательных парадигм, стратегий развития образовательных систем обосновывается выбор, в качестве интегрированного результата подготовки будущего педагога-хореографа к профессиональной деятельности в меняющейся педагогической реальности, его индивидуального опыта образовательной деятельности. Результаты теоретической части исследования, содержащиеся в первой главе диссертации представлены сущностными социальными детерминантами, характеристиками, онтологической целостностью, компонентным составом и функциями индивидуального опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа, структурно-функциональной моделью процесса его формирования в меняющейся культурно-образовательной среде.

1.1. Функции педагогического образования в новой социальной реальности

Обращение к проблемам целенаправленной подготовки педагогов-хореографов к образовательной деятельности, в динамично меняющемся мире обусловлено возрастанием роли образования в решении проблем выхода из цивилизационного тупика, в который человечество привели безудержное потребление и стремление к комфорту как доминирующие способы жизнедеятельности. Глобальный кризис мировой капиталистической системы имеет не только экономическую природу, но во многом обусловлен кризисом традиционных общечеловеческих мировоззренческих ценностей, преодоление которого становится миссией социального института образования. Только культура и образование способны преодолеть разрушительные тенденции духовно-нравственной деградации социума, находящегося под воздействием не ограниченных индивидуалистских, эгоистических либеральных ценностей и свобод западной цивилизации [87].

Перед человечеством встают глобальные проблемы выживания в условиях природных и техногенных катаклизмов, с возрастающей интенсивностью происходящие во всех уголках планеты. В это время наиболее экономически успешный «коллективный Запад» в большей степени озабочен сохранением своего мирового господства, нежели решением глобальных угроз человечеству, развязывая все новые и новые военные конфликты в борьбе за зоны своего влияния в складывающемся новом миропорядке. Обостряется борьба добра со злом, как на сакральном, так и на бытийном уровнях сосуществования человеческих сообществ.

Современное состояние национальных систем образования России и Китая во многом схоже и определяется их общей историей развития в социалистическом обществе. а также схожей ситуацией насущной необходимости реформирования социальных институтов образования, усиления их роли в воспитании будущих поколений граждан и отстаивании своего национально-государственного суверенитета. Перед сферой культуры и образованием стоит задача воспитания человека будущего,

способного на нравственной основе продуктивно решать все проблемы развития собственной нации и сохранения окружающей среды для потомков.

В отличие от Российской Федерации, в 90-е годы прошлого столетия бесповоротно ступившей на путь капиталистического развития, Китайская Народная Республика сохранила социалистическую ориентацию, приняв некоторые элементы рыночной экономики, способствующие развитию хозяйственных механизмов страны. В Китае всегда придавалось большое значение традиционному культурному образованию. Генеральный секретарь КПК Си Цзиньпин неоднократно подчеркивал важное значение культуры в: «Без высокой степени культурного доверия и без культурного процветания не будет великого омоложения китайской нации».

Идеологические концепции, гуманистический дух и моральные нормы, содержащиеся в традиционной культуре, должны быть унаследованы и обновлены в соответствии с требованиями времени. Важность качественного образования в области традиционной культуры очевидна. В целях образовательных эффектов китайской традиционной культуры, педагогические колледжи и университеты руководствуются идеями социализма с китайской спецификой с учетом особенностей современного мира, интегрируя традиционную культуру в профессиональную подготовку кадров, что требует систематических исследований, анализа и разработки принципов и путей такой интеграции.

Проблемы современного педагогического образования многогранны, но одним из важных деструктивных факторов, воздействующих на его результативность, является размывание и ослабление культуры подготовки педагогов, школьных учителей. Их образование должно включать в себя в качестве одной из базовых составляющих их подготовку к выполнению исторической миссии социального института педагогических профессий и принятию каждым педагогом ответственности за развитие нации [125].

В педагогическом образовании Китая сложилось нормативное

понимание образовательной культуры педагога, включающей в себя, во-первых, приоритет воспитания профессиональной этики будущих учителей над обучением.

Во-вторых, уделяется особое внимание воспитанию профессиональных эмоций будущих педагогов. Профессиональная эмоция – это своего рода глубокое чувство, которое педагоги испытывают по отношению к учебе и преподавательской работе. Пропагандистские окна и коридоры китайских вузов покрыты образовательными девизами, эпиграммами и портретами воспитателей, формирующие индивидуальное сознание студентов и задающие потенциальные направления будущего роста, пониманию культурных составляющих нормативного поведения педагога.

В-третьих, усиление практического формирования профессиональных навыков будущих учителей, способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, понимать стоящие перед образованием и педагогами актуальные задачи и установки, стратегические ориентиры и в соответствии с ними организовывать свою деятельность. При этом необходимо отметить отсутствие в научно-педагогической литературе Китая целостной концепции педагогической культуры, подобно той теории профессионально-педагогической культуры, которая многие годы разрабатывается, совершенствуется и широко применяется в образовательной практике педагогического образования России [112].

Для того, чтобы школьные учителя хореографии, выпускники педагогических колледжей и институтов могли социально ответственно и системно решать задачи воспитания человека будущего, стали востребованными обществом в качестве проводников эстетической культуры и национальных ценностей традиционной культуры, становится недостаточно узко профессионального опыта обучения танцевальному ремеслу, полученного в стенах учебного заведения [143].

Современный педагог-хореограф должен обладать социально- и профессионально-значимыми качествами, обеспечивающими ему продуктивную способность осуществлять педагогический анализ социальных ситуаций развития общества, отечественной и зарубежной культуры, личности обучающихся в динамично меняющихся условиях культурно-образовательной среды; самостоятельно определять векторную направленность политических судьбоносных решений партии и правительства; соотносить современные мировоззренческие тенденции развития молодежи и скоротечные направления, течения и тренды молодежной культуры; способность к целеполаганию и принятию социально ответственных решений при декомпозиции стратегических целей развития общества на педагогические задачи образовательного процесса и выбора содержания хореографического образования [143]. Он должен быть способным самостоятельно определять собственную стратегию профессионального роста и творческого развития; уметь планировать образовательный процесс и прогнозировать его результаты, соотнося их с нормативно-методическими рекомендациями и образовательными потребностями обучающихся; владеть функционально-технологическими (праксиологическими) умениями организации и осуществления образовательного процесса; владение навыками самоорганизации и саморегуляции профессиональной деятельности; навыками осуществления индивидуальной и групповой рефлексии образовательной деятельности и её результатов.

Более того, этот опыт самообразования и саморазвития в педагогическом процессе педагог передает обучающимся не только на уровне овладения хореографическими знаниями, умениями и танцевальным мастерством, но и на уровне ценностного отношения к культуре своего народа, его исторической судьбе, исторической памяти поколений. Он принимает активное участие в формировании мировоззрения

подростающего поколения, формируемого во многом в современном информационном обществе [143].

В отличие от российского образования, в Китае отсутствуют федеральные государственные образовательные стандарты для уровней образования. Их функции с 2005 года выполняют «Стандарты учебной программы» Министерства образования Китая, направленные на реформирование педагогического образования, включающие в себя: концепцию учебной программы, постановку целей, структуру учебной программы, установление кредитов, включая планирование учебной программы педагогического образования, составление учебников и создание ресурсов, связанных с процессом её внедрения.

Не трудно заметить, что образовательный результат стандарта учебных программ для китайских вузов имеют более выраженный организационно-деятельностный акцент, направленный на организацию самого процесса подготовки педагогов. В ходе реформирования педагогического образования с нулевых XXI века в Китае сменилась его образовательная парадигма, суть которой уложилась в двух её базовых понятиях: обновилось понятие «педагогическое образование», его заменило понятие «образование педагогов». На первый взгляд, незначительная коррекция однокоренных терминов в двух словосочетаниях и замена определения существительным коренным образом изменила сущность этих понятий. Сместился смысловой акцент образовательной парадигмы с процесса образования на его субъект – педагога. Это повлекло за собой следующие изменения педагогического образования.

Во-первых, педагогическое образование стало открытым – систему целевого зачисления и целевого распределения обучающихся заменила открытая система квалификации учителей. Готовить учителей получили возможность не только государственные вузы, но и независимые (в России автономные) вузы, учителей также могут готовить педагогические колледжи, созданные общеобразовательными университетами и

специализированными политехническими университетами, а также учителей можно готовить в рамках сотрудничества между различными школами и университетами. К началу третьего десятилетия текущего века число обучающихся в вузах Китая достигло 38 млн. студентов, что составляет 20% всех студентов мира. Это неоспоримое доказательство доступности национального образования для молодежи.

Во-вторых, педагогическое образование стало специализированной областью исследований и академической областью и постепенно установило свои собственные академические нормы и академические стандарты. Китай становится важным экспортером иностранных студентов, которых в его вузах обучается более полумиллиона человек из 200 стран, в том числе около 20 тыс. студентов из России [143].

В-третьих, осуществился переход от образования педагога «на всю жизнь» к образованию педагога «через всю жизнь», на что указывает динамика возрастания на 45% числа обучающихся в профессиональном образовании Китая за последние 20 лет. Из каждых 100 тысяч китайских граждан 2600 человек получают в течении года какую либо форму высшего образования в 3 тыс. вузах, 10 % которых составляют вузы для взрослых, вышедших уже из студенческого возраста. 1400 высших профессиональных колледжей реализуют, так называемые «программы чжуанька» (2-3 годичные программы специализированной подготовки для уже работающих специалистов). В последнее время мощный импульс развития в Китае получило послевузовское образование (магистерские и докторские программы), в котором обучается более 2,5 млн. человек, из них около 370 тыс. в докторантуре.

В-четвертых, качество образования педагогов является важной гарантией всестороннего построения благополучного общества. Высшее профессиональное образование в Китае неоднородно по качеству в силу разного уровня развития региональных территорий страны и, соответственно, разными возможностями развития, предоставляемыми

своим региональным вузам. Государство концентрирует более 70% бюджетного финансирования на развитии исследовательского потенциала вузов, обеспечивающих приоритетные направления развития страны. Одним из таких приоритетов является педагогическое образование, обеспечивающее не только повышение качества образования, но и рост инноваций в подготовке кадров, научных исследований, социальных услуг и культуры в структурах высшего образования.

В этой связи важно отметить, что смещение процессуального центра педагогического процесса на педагога, «образуемого» в этом процессе требует не только реформаторских решений, но и наличие научно-педагогических и психологических предпосылок к реализации новой образовательной парадигмы. Издавна люди привыкли рассматривать учителей как распространителей предметных знаний и выступать в качестве «верных исполнителей» в процессе образовательной практики. Первостепенная задача педагогического образования состоит в том, чтобы вооружить будущих учителей как можно большим объемом предметных знаний, а цель учебных курсов (педагогика, психология, педагогика, педагогическая практика) - обеспечить, чтобы будущие учителя могли передать знания, изложенные в учебниках, точно и эффективно. Глубокое знание предмета и уровень придаваемого мастерства говорят о профессионализме учителя. «Рефлексивный практик» — концепция, выдвинутая Д. Шоном, профессором философии Массачусетского технологического института, в книге «Рефлексивный практик: как эксперты думают о практическом процессе» (1983). Он считает, что профессионалы решают проблемы в реальных ситуациях посредством «размышления в действии», а не просто опираясь на «принципы и методы»; профессиональная практика — это не прямое применение теории или технологии, а с помощью практиков Когнитивная основа, формируемая в течение длительного периода времени. Концепция Д. Шона о «рефлексивном практикующем» предлагает новую перспективу для

понимания профессионального имиджа учителей. Профессиональная деятельность и образовательная практика учителей характеризуется неопределенностью, расплывчатыми нормами, рассогласованием действий и их результата во времени. Процесс воспитания растянут во времени и это обуславливает отсутствие в их профессии процедур, методов и принципов, универсальных для всех учителей. Таким образом, учителя являются не «верными исполнителями», вооруженными внешними методами и принципами, а предстают «рефлексивными практиками», которые постоянно конструируют и совершенствуют *свой собственный опыт на практике и посредством практики*.

Устойчивой тенденцией реформирования образования и ядром образовательной политики в разных странах стало повышение качества образования. Правительства во всем мире полностью осознали, что повышение качества образования в значительной степени зависит от качества учителей, и то, что в основном оно зависит от качества педагогического образования.

В реформе и развитии педагогического образования в Китае особое внимание уделяется реформе учебной программы педагогического образования и преподавания. Выбор и построение учебных планов являются ключом к повышению качества педагогического образования. Без учебной программы педагогическое образование становится водой без источника и деревом без корней [55]. Для нашего исследования особый интерес представляют учебные программы подготовки педагогов-хореографов. Курс профессионального танца, являющийся носителем и транслятором танцевальной культуры и знаний, также является основным способом достижения целей танцевального образования в высших учебных заведениях. Это органическое целое, состоящее из целей курса, содержания курса, реализации курса и оценки курса, и постепенно переходящий в стадию популяризации высшего образования. Однако, с нынешней точки зрения, теоретическое исследование и практическое освоение учебной

программы по танцам все еще находится в зачаточном состоянии, и необходимо сначала провести основательный анализ и демонстрацию ее дисциплинарной основы с теоретического уровня и найти прочную основу для создания ее дисциплинарных атрибутов [135].

Исследуя проблемы образовательной практики, крайне важно получить системное представление о социальных факторах, детерминирующих развитие новых и углубление традиционных социально-педагогических функций образовательной деятельности педагогов

Нами были определены теоретико-методологические основания сравнительного исследования проблем подготовки педагогов-хореографов в двух странах, современные тенденции нормативных, теоретических и методических основ развития хореографического образования, состояние и особенности образовательной практики подготовки педагогов-хореографов в Китае и России. Теории дисциплин философии, психологии, социологии, педагогики и теории систем являются основной теоретической базой для освоения учебной программы по изучению танцев.

Изучение учебной программы обучения танцам в педагогических институтах Китая и институтах искусств и культуры России закономерно потребовало знакомства с танцевальным образованием и в развитых странах. С точки зрения реализации и оптимизации учебной программы, оптимизация и построение учебной программы по танцам в высших педагогических колледжах и университетах включает реконструкцию целей учебной программы и реконструкцию ценностей учебной программы, основные критерии и конкретные меры по отбору содержания учебной программы, план оптимизации структуры профессиональной учебной программы и критерии оценки ценностей учебной программы. Изучая систему учебных программ по танцам в педагогических институтах и университетах Китая, мы сможем понять направление реформы учебных программ по танцам в макро-перспективе, избавиться от оков узкого исполнительского опыта и продвигать более научную, рациональную и

стандартизированную систему дисциплин и исследований учебных программ, а также воспитание педагогов-хореографов в Китае и России.

Учебный план по танцам в высших педагогических колледжах и педагогических институтах – это учебный план, появившийся только в прошлом веке, который в основном включает такие элементы, как дневные стандарты учебного плана, содержание учебного плана, структура учебного плана, реализация учебного плана и оценка учебного плана. Его цель – воспитание профессиональных талантов в области теории танца и преподавания танцев. Создание хорошей учебной программы по танцам – это основной способ достижения целей танцевального образования в высших педагогических колледжах. Она полна динамизма, но в то же время полна трудностей, но благодаря этому она дает исследователям направление и мотивацию для напряженной работы.

Из данных, которые можно собрать для анализа теоретических исследований учебной программы по изучению танцев, проблемы в основном отражены в следующих аспектах: во-первых, она больше ограничивается конкретными деталями, и ей не хватает глубоких базовых теоретических исследований. Во многих литературных материалах отсутствует глубокое исследование и изучение глубинных вопросов учебной программы по изучению танцев, в основном внимание сосредоточено на текущей ситуации учебной программы по изучению танцев и разработке проблем. В результате, сфера исследования курса танцев узка и не имеет той высоты и глубины, которую она должна иметь, так что в основном нет четких и эффективных теоретических результатов исследования в курсе танцев. Во-вторых, существует больше разрозненных теорий и недостаточно систематических исследований. В большинстве литературы отсутствует систематическая координация и исследование профессиональной учебной программы по изучению танцев, и, как правило, выбираются в основном точки зрения на форму преподавания танцев, содержание обучения и постановку профессиональных курсов [137]. В

результате взгляды и аргументы оказываются довольно односторонними. Опять же, существует не так много литературы по макро-планировке и пониманию учебной программы по танцам, и большинство имеющейся литературы в основном ограничивается микроскопическими обсуждениями. Наконец, в литературе не хватает сведений о том, как проводить перекрестные исследования с другими дисциплинами, включая антропологию, психологию, эстетику, философию и социологию, чтобы добиться прорыва и выйти за рамки исследовательских идей, методов исследования и исследовательских инструментов.

В «контексте общей реформы системы образования Китая танцевальное образование вступило в новый исторический этап популяризации и развития. Как осуществлять, преобразовывать и реформировать преподавание танца в общеобразовательных университетах, высших педагогических колледжах и специализированных танцевальных колледжах – это ряд новых вопросов и проблем, которые необходимо серьезно изучать и решать. В последнее время в практике изучения танцев в различных учебных заведениях отразились различные проблемы и противоречия, в основном сфокусированные на устаревшей концепции подготовки талантов, неясном содержании и отсутствии различий между «исполнением танцев» и «обучением танцам». Причина этих проблем кроется в несоответствии теории и практики, и путанице в системных основаниях образовательной деятельности педагогов-хореографов [67, с. 10].

Глубокая образовательная база России, ее прекрасные художественные традиции и традиции художественного образования, накопленные в ходе ее истории, обусловили сильный акцент на художественном образовании в современном российском высшем образовании. Советский педагог Т.П. Кабалевский однажды сказал: «Не каждый ученик может стать художником, писателем или композитором, но каждый может научиться любить и понимать самое прекрасное в искусстве,

литературе, музыке, кино и театре». Подобно танцевальному образованию во Франции, российское танцевальное образование придает большое значение развитию профессиональных танцевальных талантов. Он относится к профессиональному типу танцевального образования. Помимо этого, танцевальное образование в российских вузах также придает большое значение преподаванию теоретических курсов, таких как педагогика танца, хореография и история танца, а также изучению и совершенствованию ценностей и художественных законов танцевального искусства [136].

Любой курс обучения должен следовать правилам обучения и психологическим особенностям студентов и соответствовать их потребностям физического и умственного развития, включая возрастную структуру, особенности мышления, психологические правила и так далее. Только когда отбор содержания курса и его реализация основаны на психологических характеристиках и когнитивных правилах студентов, цели курса могут быть успешно выполнены, а задача подготовки талантов решена.

Основная цель программы обучения танцев – способствовать развитию профессиональной компетентности студентов, общих качеств, физического и психического здоровья. Поэтому сами преподаватели танцев должны понимать природу процесса обучения танцам. С гуманистической точки зрения, гуманистический подход к обучению танцам заключается в том, как культивировать богатые эмоциональные реакции студентов и как способствовать всестороннему развитию студентов, включая академические учебные установки, поведенческую волю, мировоззрение, ценности и так далее, в процессе обучения танцевальным курсам, которые все должны использовать психологию в качестве основы для построения. Поэтому основная функция психологии в курсе танцев заключается в улучшении и содействии интеграции интеллектуальных и неинтеллектуальных факторов студентов, чтобы личности и способности студентов были полностью развиты и могли быть использованы при переходе от роли студентов к

будущей роли учителей [145].

Изучение учебных программ должно быть расположено в более широкой социальной среде и находиться под влиянием и воздействием общества, что делает его уникальным социальным явлением. Более того, учебная программа и общество тесно связаны, взаимодействуют, влияют и ограничивают друг друга, образуя органически связанную систему.

«Истории, социальные различия и различные антагонистические системы интересов и ценностей, которые люди создали в современном обществе, в значительной степени отражены в школьной программе, как они представлены в государственных системах или профессиональных структурах современного общества. Аналогичным образом, дебаты по поводу учебных программ, неявных или явных, всегда являются дебатами о разнообразии альтернативных перспектив, доступных обществу и его будущему обществу» [85]. Процесс создания и формирования учебной программы не может быть отделен от социального контекста. Направление и будущие тенденции учебной программы осуществляются под влиянием социальной среды в более широком контексте общества. Можно сказать, что влияние общества на изучение учебной программы огромно. В качестве подсистемы исследования куррикулума – изучения учебного плана в танцевальных исследованиях – это влияние также присутствует [85]. История развития учебной программы по изучению танцев сопровождается историей развития общества. Чтобы воспринять и понять процесс развития учебной программы по изучению танцев, необходимо взять за основу социологию [85].

Хореографическое образование является продуктом развития всей социальной цивилизации. Оно находится в общей среде социального развития, поэтому изменения в обществе, реформирование и развитие социальной системы и общественного разделения труда будут влиять на цели и смыслы подготовки педагога-хореографа, фактор образования и продукт социального и культурного развития человека.

Эстетическое образование лежит в наследовании и развитии духа и культуры всего человеческого общества. Изменения различных исторических периодов, экономических систем и социального образа жизни взаимно влияют на развитие духовности и культуры. Чтобы понять программу изучения танца и раскрыть больше его идеологических коннотаций, следует проследить преемственность и наследование социального и исторического развития.

Одной из ключевых предпосылок к необходимости исследования проблемы формирования опыта образовательной деятельности педагога-хореографа является понимание функций образования в общественном развитии. Реформы национальных систем образования должны не только учитывать философию и историю социального развития своих стран, но и понимать более широкий контекст цивилизационного прогресса, и, что особенно важно, как образование отвечает потребностям развития современного китайского и российского обществ и обеспечивает потребности развития международного сообщества – это ключ к успеху реформы. Поэтому при реформировании образования необходимо учитывать конкретную социальную ситуацию в стране и за рубежом, при этом полностью уважая традиционную культуру, рационально используя ее и эффективно интегрируя в учебно-воспитательный процесс.

Теоретическая часть исследования, опираясь на методологию системного подхода, была направлена на выявление факторов меняющейся социальной реальности, составляющей которой является и меняющаяся педагогическая реальность

Использование научных основ социологии в образовательно-хореографической деятельности в высших педагогических колледжах Китая осуществляется в разных направлениях. Во-первых, подобно основам философии и психологии, теоретические основы социологии не находятся в одиночку на службе образования, а порождаются различными социальными теориями, которые интегрируются и дополняют друг друга, а затем

излучаются в учебную программу, оказывая огромное влияние на ее развитие. Три наиболее представительные социальные теории – это функциональная теория, теория конфликта и объяснительная теория. Эти три теории объясняют сущность общества с разных точек зрения, и они также переплетаются, дополняются и интегрируются в профессиональной подготовке педагога. [131].

Во-вторых, многие элементы изучения учебной программы обучения танцам должны опираться на социологические знания в теоретическом обосновании выбора содержания образования. Например, содержание курса танцев должно быть связано с социальными музыкальными ресурсами и знанием жизненных обычаев; учебные цели курса танцев тесно связаны с развитием общества; реализация и оценка курса танцев также должны основываться на социальных идеалах и ценностях и т.д. Можно сказать, что все аспекты социального порядка, способа функционирования и социальной структуры в социологии оказывают излучающее влияние на курс танцев.

В более широком контексте общества, танцевальная культура, как неотъемлемая часть социальной среды, не может развиваться независимо от общества. Что происходит сейчас, взаимная интеграция между учебной программой и обществом, влияние взаимного проникновения – это ряд вопросов, которые стоит изучить.

Социология, как и философия, несомненно, оказывает важное влияние на становление теоретико-методологических оснований образования, в том числе и хореографического образования, оказывая развивающее влияние на его ценностно-смысловую составляющую. Однако, социология – не догма, она постоянно развивается как наука, и новое социологическое знание отражает новые грани социальной реальности, способствует диалектическому пониманию происходящего в социуме. Поэтому диалектический взгляд на новую складывающуюся социальную реальность совершенствует не только мировоззрение педагогов, но и позволяет им по-новому организовывать свою образовательную деятельность [45].

Обобщив результаты многочисленных исследований проблем трансформации функций педагогического образования в новой социальной реальности, проведенных коллективом научной школы П.Е. Решетникова «Управление образовательными системами и профессионально-личностным развитием специалиста», проводимых в Белгородском государственном институте искусств и культуры с 2010 года, мы пришли к следующим выводам. о том, что происходит доминирующим вектором этих изменений является расширение внутренних образовательных функций педагогического процесса

Во-первых, в переходе человечества от индустриальной к постиндустриальной эпохе наряду со сменой технологического производственного уклада и развитием информационного общества нарастают социальные факторы – детерминанты образования во всех сферах жизни человека.

Во-вторых, меняется миссия образования в процессе цивилизационного развития человечества: из социального института, преимущественно выполняющего функцию восполнения трудовых ресурсов образования становится стратегическим ресурсом развития цивилизации на базе формирования и реализации человеческого капитала.

В-третьих, динамичные перемены во всех сферах жизни человека имеют многомерную модальность и порождают потребность в трансформации функций педагогического образования в социально–преобразовательном векторе.

В таблице 1. Представлены социальные факторы – детерминанты образования в сфере бытия, со-бытия и духовной жизни российского общества, во многом схожие с процессами, происходящими в современном Китае.

Таблица 1.

Факторы новой социальной реальности, детерминирующие трансформации функций педагогического образования

Сферы жизнедеятельности человека	Социальные факторы-детерминанты образования	Модальность и динамика социальных перемен	Функции педагогического образования
Духовная сфера	Духовность	Разрушение духовных ценностей	Духовного единения нации
	Нравственность	Размывание нравственных координат	Нравственного воспитания
	Культура	Вытеснение этнокультурной идентичности	Культуро-сберегающая
Сфера со-бытия	Субъектность социума	Снижение социальной и индивидуальной субъектности	Субъекто-развивающая
	Созидательная активность социума	Формируется общество массового потребления	Коллективно-созидательная
	Структура социума	Усиливаются процессы дезинтеграции и раскола общества	Социально-интегрирующая
Сфера бытия	Стратегия развития образования	Доминируют потребности работодателя	Формирование человека будущего
	Наука	Коммерциализация науки	Цивилизационной безопасности
	Производство	Развитие информационных технологий	Информационно-технологическая

Как следует из представленного содержания таблицы, многие детерминанты имеют деструктивную социальную направленность, преодолеть которую становится миссией культуры и образования как в России, так и в Китае [62].

Факторы-детерминанты меняющегося социума и их влияние на функции явились одной из социальных предпосылок и исходным системно-функциональным основанием исследования сущностных характеристик, содержания, структуры и уровневой типологии опыта образовательной деятельности педагогов-хореографов в вузах России и Китая.

«Обучение танцам является важной частью художественного

образования и имеет фундаментальное значение для достижения совершенного выражения тела и разума. Китайский народ имеет долгую историю танцевальной практики, и в течение этой долгой истории сформировалась более полная теория танца, и танец постепенно стал важным средством культурной жизни всего народа. Танцевальное образование – сфера, объединяющая физические, эмоциональные и многие духовные элементы общества, и как воспитание танцевального таланта с богатой системой знаний и развитой пластичностью – это важная задача подготовки учителей танцев. Философия танцевального образования – сплав объективного мира, субъективного сознания и яркой социальной практики. Танец отражает самобытность народа. Новая социальная реальность вносит трансформации в сознание и культуру народа. Влияние западной танцевальной культуры велико и грозит размыванием этнокультурной идентичности народа. Доминирование в танцевальном образовании теории и недостаточность техник исполнения народного китайского танца, сохранения его смысловой нагрузки не препятствуют этому процессу. Необходимо воспитывать у студентов-учителей танцев эмоциональность, танцевальный дух и уважительное ценностное отношение к традиционной культуре народа, что требует от них высокого уровня опыта образовательной деятельности» [121, с. 45].

Искусство танца способно дать людям визуальное наслаждение красотой и выполняет незаменимую функцию эстетического воспитания, воспитывая чувства людей, обогащая их духовную жизнь и способствуя их всестороннему развитию. Педагоги танца в процессе преподавания должны стимулировать эмоциональное восприятие танца студентами с помощью разнообразных средств в соответствии с реальной ситуацией и открывать новые пути для повышения энтузиазма и инноваций в обучении студентов в контексте меняющейся философии преподавания и методов обучения.

В настоящее время некоторые западные концепции и методы обучения танцам стали основным направлением в танцевальном

образовании, что в определенной степени повлияло на роль и влияние традиционной культуры Китая в танцевальном образовании. тенденция «вестернизации» становится все более серьезной, делая китайский народный танец все более упадочным и маргинальным. Традиционное китайское танцевальное образование существует с древних времен и сформировало философию танцевального образования с китайскими эстетическими интересами. В самых древних «Исторических записках» Сыма Цянь о пяти императорах и трех эпохах говорится, что во времена Шуня Куй был учителем музыки, чтобы научить своего сына стихотворению, чтобы говорить свои мысли в песне, чтобы говорить долго, чтобы следовать вечному, ритму и звуку, восьми тонам, чтобы гармонизировать, не отнимать друг у друга, а небу и людям быть в гармонии. Куй сказал: «В Юй удар камня ударяет камень, скорость танца как сто зверей» [121].

Этот рассказ подтверждается и в Бамбуковой книге хроник. Даже из одного этого исторического свидетельства видно, насколько китайский танец издревле поэтичен, полон ритмической красоты, песнями и динамичными движениями.

Философия танцевального образования основана на обобщении и сублимации объективного мира, субъективного сознания и яркой социальной практики китайского народа. Традиционные китайские танцевальные формы являются глубоким отображением общественного производства, быта, верований, обычаев и моральных понятий древних китайских предков.

Под влиянием мультикультурализма мы должны придерживаться культурной уверенности нашего собственного народа и быть культурно сознательными, а продвижение традиционного китайского танца имеет первостепенное значение. Танец неотделим от самобытности и обычаев нации в плане наследования превосходной китайской традиционной культуры и развития инноваций. Будь то обучение танцам в школах или

массовые культурные мероприятия, обучение танцам должно отражать традиционную китайскую танцевальную лексику. Например, в учебной программе преподаватели должны изучать элементы национальной культуры и добиваться взаимодействия теории и практики. В то же время преподавателям танцев необходимо менять философию преподавания, постоянно внедрять инновации в форму и содержание, опираться на популярные сегодня элементы, чтобы на этой основе добиться органичного сочетания традиционной культуры и преподавания танцев [64].

В последние годы танцевальное образование в Китае достигло значительных успехов, расширяется база студентов, изучающих танцы, пополняется команда преподавателей танцев, но в большинстве случаев преподавание танцев по-прежнему сосредоточено на теории танца, не хватает конкретной сценической практики и применения на практике. Танец – это высоко практичная художественная дисциплина, и конечная цель танцевального образования – применить его на практике, показать и выступить на сцене, либо для собственного развлечения, либо для удовольствия публики. Обучение танцам – это воплощение всеобъемлющего искусства, не просто представление физических движений.

В преподавании танцев преподаватели должны использовать множество средств для улучшения всесторонних художественных качеств учащихся. Во-первых, танец – это выражение человеческих эмоций, а дух является основой выражения эмоций в танце. Преподаватели должны стимулировать эмоции студентов в процессе обучения, и придавать большое значение обучению танцевальной практике – это ключ к воспитанию талантов в танцевальном искусстве, чтобы студенты могли понять «и форму, и дух» на практике. Во-вторых, студенты должны полностью понимать комплексное выражение сценического искусства. Сценическое выступление – это не представление отдельного танцора, оно включает в себя освещение, хореографию и другие элементы, поэтому

обучение танцам должно обеспечивать общее образование в области сцены, чтобы студенты могли понять весь процесс представления сценического искусства. Наконец, в преподавании танцев учителя должны сочетать обучение танцам с другими курсами, вводить курсы по искусству, социологии искусства, психологии искусства и философии искусства в обучение танцам, объяснять опыт танцев с точки зрения психологии и социологии, чтобы обогатить и улучшить содержание обучения танцам [64].

В настоящее время программное и аппаратное обеспечение танцевального образования в Китае значительно улучшилось, но все еще существуют проблемы, которые ограничивают развитие танцевального образования в глубину. По сравнению с колледжами и университетами, специализирующимися на танцевальном искусстве, некоторые учреждения, такие как начальные и средние школы и культурные центры, являются относительно отсталыми в плане аппаратного оснащения, такого как мультимедийные средства, танцевальные залы и звуковое оборудование, которые необходимо совершенствовать. В традиционном обучении танцам большинство аккомпанемента основано на фортепиано и других инструментах. С развитием времени и обогащением танцевальных жанров, более высокие требования выдвигаются и к оборудованию, подходящему для уличных, механических и народных танцев [94]. Поэтому соответствующие департаменты должны увеличить политическую и финансовую поддержку для постоянного улучшения аппаратных средств и обеспечения преподавателей и студентов более полным учебным и тренировочным оборудованием.

Несостоятельность коллектива и тот факт, что многие преподаватели не являются представителями профессиональных дисциплин, привели к тому, что качество преподавания танцев разнится, а низкий профессиональный уровень преподавателей принес большие трудности в развитие танцевального образования. По мнению автора, преподаватели танцев должны укреплять собственную способность продолжать обучение и

постоянно совершенствовать свои профессиональные способности. Кроме того, что касается учебных заведений и отделов образования и культуры, они должны увеличить введение профессиональных преподавателей танцев, улучшить отношение к преподавателям танцев и других искусств, а также обогатить и улучшить преподавательский состав.

Школьное образование, поскольку оно является ступенчатым, относительно однородно с точки зрения возрастного состава и базовой грамотности учащихся. Однако в общественных танцевальных учебных заведениях, таких как учреждения социального танцевального образования и культурные центры, возраст и профессиональный уровень учащихся сильно различаются, что требует от преподавателей дифференцированного и категоризированного управления преподаванием, адаптации преподавания к различным возрастным группам и профессиональным основам, достижения целевых и четких задач, а также правильного руководства и всестороннего качественного обучения. Ориентированный на услуги рынка, популярный характер художественной деятельности также требует, чтобы танцевальное образование уделяло больше внимания диверсифицированным потребностям развития в направлении выращивания талантов.

Танцевальное образование в узком смысле слова является содержанием профессиональных колледжей искусств, но по мере повышения уровня жизни людей и увеличения их разнообразных потребностей в духовной и культурной жизни, танец стал важной частью досуговой жизни широких слоев населения Китая, а обучение танцу и популяризация танца ставят перед учебными заведениями новые задачи. Традиционное распространение знаний и простое обучение танцам уже не могут удовлетворить потребности обучающихся танцам. В ответ на эти новые проблемы и явления учреждения танцевального образования необходимо обновить свои модели обучения и проводить целенаправленное обучение для различных групп и возрастных групп, чтобы расширить охват преподавания танцев. В

частности, государственные учреждения культуры, которые берут на себя функцию популяризации и служения искусству для всех, должны принять такой способ преподавания, который будет легко приемлем для широкой публики [122].

Студенты профессиональных учреждений танца могут гарантировать пунктуальное и профессиональное обучение, но для социальных людей, с ускоренным темпом жизни людей и расширением городского и сельского жизненного пространства, стационарным учебным заведениям трудно удовлетворить любителей танца, которые не имеют достаточно времени и находятся далеко от точек обучения. Учреждения социального танца и культурные центры должны адаптироваться к новым изменениям и попытаться расширить обучение танцам в социуме, перенося его в учреждения, предприятия, заведения и другие формы, проводить обучение танцам в разных социальных слоях и применять гибкие методы обучения в соответствии с особенностями различных профессиональных групп. Например, для работающих людей могут быть предложены занятия в выходные, праздничные и вечерние дни. Что касается режима обучения, то профессиональное специализированное обучение может осуществляться в соответствии с профессиональными характеристиками различных групп людей.

Сегодня, с быстрым развитием Интернета, производство и образ жизни людей также изменились. Постепенно применяется модель образования «Интернет+». По сравнению с традиционными дисциплинами, развитие модели «Интернет+» в искусстве относительно однородно и отстает. В случае с обучением танцам «Интернет+», оно все еще, в основном, ограничивается загрузкой традиционных учебных видео из класса в Интернет для изучения учащимися. Концепция «Интернет+» – это не простое наложение Интернета и традиционных офлайн-отраслей, а опора на Интернет как информационную платформу, чтобы Интернет и традиционные отрасли искусства посредством глубокой

диверсифицированной интеграции и слияния создавали новую отраслевую культурно-образовательную среду.

Во-первых, даже в комплексной дисциплине, трудно преподавать все аспекты междисциплинарного танца в автономном режиме, и именно здесь вступает в свои права Интернет, позволяя заимствовать платформы из других смежных дисциплин (например, цифровой музыки, анимации и танца, философии искусства, арт-менеджмента и т.д.), чтобы открыть области преподавания и позволить студентам пополнять свои знания онлайн, которые трудно систематически изучать в рамках офлайн-обучения. Во-вторых, Интернет – это открытая и интерактивная платформа, не ограниченная временем или географией, поэтому преподаватели могут создавать кружки танцевальных мастеров и кружки танцевальных жанров для расширения местного преподавания, позволяя студентам взаимодействовать и учиться с большим количеством преподавателей, расширять круг друзей для обучения и использовать более продвинутые способы и методы обучения. Опять же, исходя из разнообразия и многогранности интернет-образования, появление новых моделей, таких как потоковое онлайн-вещание, синхронные классы и общие классы, не только предоставляет студентам больше возможностей для выбора, но и, по сравнению с традиционными офлайн-классами, стоимость онлайн-обучения относительно низкая, а время для обучения свободное и гибкое, что эффективно снижает затраты на обучение, а также время и энергию студентов на обучение. Наконец, социальные организации и культурные центры также могут сэкономить на операционных расходах за счет развития онлайн-классов.

В-третьих, преподавание танцев является более интерактивным и экспериментальным предметом, чем другие дисциплины. Для того чтобы стимулировать интерес студентов к обучению и улучшить эффект преподавания, преподаватели танцев должны развивать формы и методы преподавания с помощью различных коммуникаций и средств

визуализации. они должны хорошо владеть методом разбора механизма. Большинство обучающихся социальным танцам имеют базовые танцевальные навыки и недостаточный профессионализм, поэтому преподаватели должны быть конкретны в демонстрации движений до деталей каждого движения, чтобы ученикам было легче уловить суть движений, что способствует не только развитию репродуктивного (копирующего) двигательного мышления, но и повышает качество творческого воображения и навыков аналитической интерпретации, что в то же время благотворно влияет на улучшение общих способностей студентов. Наконец, учитель танцев объясняет или перекомбинирует хореографические танцы на основе социально-культурных процессов, мировоззренческих детерминант и культурно-исторических образов человека будущего, как творца и созидателя этого будущего [124].

Психолого-педагогические предпосылки исследования проблемы формирования опыта образовательной деятельности педагога-хореографа. Педагогика в процессе своего развития давно создала строгую и богатую теоретическую систему. Каждая теория каждой исследовательской области в рамках теоретической системы педагогики взаимно поддерживается, и вместе они строят строгую и научную теоретическую систему всех принципов педагогики, обслуживая каждый теоретический вопрос, связанный с областью образования. Строгая теоретическая система педагогических принципов служит теоретическим основанием для построения профессионально-образовательной деятельности.

Во-первых, мы должны понять суть системной теории учебных программ танца, и на основе признания сути вещей, затем только разрабатывать теоретические положения программ; во-вторых, мы должны правильно определить объект исследования теории учебных программ танца, признать специфическое положение системы теории учебных программ танца в практике учебных программ, а затем постоянно обобщать

опыт практики учебных программ для постоянного улучшения и обогащения системы теории учебных программ танца. Кроме того, необходимо опираться на научные теории и результаты исследований других дисциплин, особенно педагогики, социологии и психологии, чтобы оптимально разумно выстроить систему учебного танцевального плана в высших педагогических колледжах Китая.

Обучение танцам в высших педагогических колледжах и университетах стало неотъемлемой частью профессионально-педагогической культуры педагога. Танцевальное образование выполняет не только функцию эстетического воспитания, но и функции нравственного воспитания и интеллектуального образования, играет положительную роль в продвижении духовной цивилизации общества, закладывая незаменимый статус национального образования. Танцевальное образование, как подсистема образования, служит общей образовательной политике, т.е. способствует и совершенствует физическое и умственное развитие обучающихся, а также является одним из образовательных инструментов служения обществу.

Процесс обучения танцам – это процесс овладения танцевальными навыками и техниками, и формирования привычек танцевального поведения, а также процесс сочетания теоретических знаний учащихся о танцах с практической деятельностью. Кроме того, обучение танцам – это еще и процесс совмещения преподавания учебной программы с социальной средой. Таким образом, изучение танца – это не только процесс практической реализации функций и ценностей танцевального образования, но и процесс обретения всестороннего понимания танцевального образования и, в конечном счете, достижения совершенной интеграции между танцевальным образованием и обществом [124].

Основополагающая теория систематики, лежащей в основе системного подхода к педагогическим явлениям, включает в себя несколько аспектов открытости, упорядоченности, динамики и целостности. Во-

первых, все в исследовании процесса – это не бессистемное и изолированное существование, а необходимость найти рациональное планирование и органичное сочетание элементов, чтобы построить упорядоченное целое, а затем силой целого реализовать необходимую функцию и получить максимальный эффект.

Во-вторых, в том, как устроена структура внутри системы или как действует элемент другой, внешней системы, должна существовать иерархия, которая формирует порядок, определяющий функции элементов внутри её и между системами. Эта упорядоченность означает, что взаимосвязь элементов внутри системы или организация между системами обладает характеристиками иерархии и упорядоченности.

Наконец, любая система не является статичной и не существует изолированно. Она тесно связана с внешней средой и в любое время корректирует свои внутренние элементы, структуру и т.д. в ответ на изменения в окружающей среде. В результате системы характеризуются определенным динамизмом и открытостью, взаимодействуют и взаимосвязаны друг с другом. В цикле от низкого к высокому, от беспорядка к порядку, система формируется и совершенствуется в целостном движении, достигая тем самым конечной цели оптимизации [120].

Элементы систематики взаимодействуют друг с другом в своей структурной функции и окружающей среде, связываясь и ограничивая друг друга для достижения наилучшей конфигурации и выбора с помощью определенного подхода, управляемого сознанием и целью, для оптимизации системы в целом. Это оказывает значительное влияние на целостность образовательного результата в педагогических колледжах и университетах, имеющего в нынешнем своем виде бессистемный набор формируемых в образовательном процессе компетенций.

Целостность является фундаментальной характеристикой систематики. Она происходит от упорядоченности, в которой элементы

органично связаны друг с другом. Системы делятся на природные и социальные, материальные системы и духовные системы в соответствии с природой их элементов, а также на большие системы, подсистемы и субсистемы в соответствии с их масштабом. Учебную программу по танцам можно разделить на подсистемы и субсистемы в соответствии с характером её элементов.

Существует три измерения китайской хореографической методологии.

Во-первых, образование – это реальное освоение и воплощение чьего-то прошлого опыта разных видов деятельности. Основная цель образования – учиться у историков, мастеров оперы и боевых искусств, использовать методы исторической литературы и археологии искусства, разобраться в различных видах литературы, оперы, боевых искусств и археологии искусства в текстовых материалах, данных динамики тела, данных художественного изображения, представить историю развития китайского танца и провести работу по воспроизведению или возрождению древнего китайского танца.

Второе измерение – это методы «собирания ветра» и «телесного обучения». «От «собирания ветра» к методу антропологического полевого исследования, методу исследования «телесного обучения». Методы исследования – это все важные способы и средства производства знаний в дисциплинах танца в Китае.

Третье измерение хореографической методологии – это метод танцевальной подготовки и обучения, зародившийся в Советском Союзе, один из самых важных методов производства знаний для обучения танцам в школах в современную эпоху. Сопряжение и глубокая интеграция трех измерений – это основной путь производства знаний и инноваций в китайском танце. Для производства спектра знаний китайской дисциплины современного танца такие теории и методы, как «собирание ветра», «телесное обучение» и «элементарное» обучение, являются уникальными для Китая.

Таким образом, на основании выше изложенных особенностей профессиональной деятельности педагогов-хореографов, теории образовательной деятельности педагога, социологических теориях и концепциях развития общества, культуры психолого-педагогических систем нами были выявлены социально-культурные и научные предпосылки педагогического исследования опыта образовательной деятельности педагога в новой социальной реальности, сущностные характеристики и системные параметры которого представлены в следующем параграфе.

1.2. Понятие, структура и уровни опыта образовательной деятельности педагога-хореографа

Эпоха «глобализации», то есть состояние человеческого мира, вступающего в эру беспрецедентно широких оснований и каналов коммуникаций между социальными группами и культурами, стратегий их интеграции и дезинтеграции, обостряет проблему управления усложняющимся социумом. Мир, все более обретает признаки единой системы, испытывающей на себе действие не только объективных факторов глобальных угроз человечеству природного и техногенного характера, но и факторов гуманитарной катастрофы. Переход от индустриального мироустройства, демонстрировавшего на протяжении последних двух веков, устойчивую тенденцию к усложнению систем управления социумом, детерминированному усложняющимися состояниями и связями производительных сил и производственных отношений (по К. Марксу), к постиндустриальному обществу, в котором базовой детерминантой развития становится не научный прогресс средств производства, а возрастающая доходность финансовой сферы, выстроенной на информационно-цифровых технологиях глобального финансового рынка. Избыточный капитал вместо производственных инвестиций устремился в

более привлекательные финансовые инструменты, что повлекло за собой его высокую концентрацию в финансовых структурах и возникновение глобальных финансовых центров управления.

Таким центром стали США, сумевшие создать международную, ничем не обеспеченную, кроме своих долговых обязательств, валюту – доллар. В итоге, за счет ограбления остального мира глубинное государство США стало доминирующей управляющей подструктурой, которая в условиях наступления неизбежного кризиса однополярного мира, соблюдая основной закон управления («Сложность управляющей подсистемы должна быть выше сложности управляемой подсистемы») силовыми средствами пытается лишить субъектности и подчинить своим разрушительным стратегиям всех иных участников международных, экономических и культурных отношений, Это путь не развития человеческой цивилизации, а вектор регресса в направлении неофеодализма, сословного закрепления прав господствующей общности. В первую очередь объектами такого силового воздействия стали Китай и Россия, представляющие реальную угрозу господству коллективного Запада. Против наших стран развернута полномасштабная гибридная война не столько за территории и рынки, сколько за умы людей, их мировоззрение и идеалы на уровне способа управления ценностями, продуктивность которого показали радикальные трансформации сознания молодого поколения Украины, руками которой делается попытка уничтожения славянского мира. Появлению «воюющих государств» 21-го века способствовал новый глобальный паттерн национального государства и его культурная дифференциация, порождающая как национальный патриотизм, так и межнациональную отчужденность, с последующим формированием образа врага (Д.С. Лихачев, 1986).

Перед национальными системами образования наших стран, гуманитарными и социальными науками возникает важная новая миссия «способствовать нации в повышении собственной субъектности, ценностно-

смысловому единству и решимости отстаивать свои интересы в новом, нарождающемся миропорядке» [62]. При таких обстоятельствах что должны делать национальная культура и образование определяется опытом общественного развития. Реально существующие проблемы культурного опыта являются первыми проблемами, с которыми приходится сталкиваться философам, социологам, педагогам и психологам при обсуждении культурного сознания и опыта человека будущего.

В эмпирической философии Д. Дьюи опыт – это не «рабы прошлого» и низшие формы знания, определенные так традиционной философией, а это единство «дела» и «принятия» взаимодействия организма и окружающей среды, единство смысла и взаимодействия, единство первоначального опыта предшествующего размышления и рационализированного рефлексивного опыта, существование доминирующего действия и практического разума. Концепция опыта в рамках эмпирической философии Д. Дьюи дает нам глубокую теоретическую основу и более широкую теоретическую перспективу для переосмысления и понимания образовательного опыта педагога-хореографа. Таким образом, переосмысление и изучение значения и ценности педагогического опыта с помощью эмпирической философии Д. Дьюи поможет действительно раскрыть и реализовать образовательный и практический смысл педагогического опыта.

Долгое время ссылка на «опыт» часто понималась как субъективное чувство индивида, принижающее его ценность из – за его субъективных, ненадежных и иррациональных характеристик. Д. Дьюи придал ему более жизненное и историческое философское значение. Опыт – это взаимодействие, действие и принятие организма и окружающей среды.

В философии эмпирического натурализма Д. Дьюи опыт – это то, что «живое существо взаимодействует со своей природной и социальной средой». Именно единство «дела» и «принятия» взаимодействия организма с окружающей средой составляет наиболее истинное состояние опыта.

Формирование и выживание организмов в окружающей среде, с одной стороны, зависит от воздействия и ограничений окружающей среды, они должны постоянно приспосабливаться к изменениям окружающей среды, с другой стороны, посредством активного преобразования окружающей среды, чтобы окружающая среда изменилась и развивалась в направлении своего собственного выживания. По мнению Дьюи, именно действия людей, которые активно трансформируют окружающую среду, «превращают опыт в то, что в первую очередь «делается», «тесная связь действий и переживаний или форм переживаний - это то, что мы называем опытом» [54].

При взаимодействии организма с окружающей средой опыт включает в себя два фактора: «активный» и «пассивный». В проактивном аспекте опыт - это попытка; в пассивном аспекте опыт – это опыт. Опыт, как попытка, включает в себя действия человека и воздействие окружающей среды. Когда человек по собственной инициативе пытается что – то сделать, это, в свою очередь, действует на самого человека, оказывает на него влияние, формирует смысл, прежде чем он может составить опыт. В ответ Дьюи приводит пример, что ребенок, засунувший палец в огонь, представляет собой опыт только в том случае, если он связывает это действие с результатом боли, которую он перенес. Этот опыт научил его, что рука в пламени означает ожог и боль, и научил его улучшать свои действия. Если результат ожога не связан с действием пальцев в пламя, то ожог – это просто физическое изменение, которое не может составлять опыт. Поэтому, говоря словами Дьюи, "опыт есть не что иное, как одновременное действие и страдание" [54].

Опыт – это совокупность течений с внутренней структурой времени. Опыт всегда находится в процессе потока, постоянно генерируется и развивается. Философ - прагматик Джеймс неоднократно подчеркивал: «Опыт в целом -- это процесс времени, посредством которого бесчисленные отдельные элементы отношений проходят один за другим и заменяются

какими - то переходными способами для других элементов отношений, которые следуют за ним». Человек и окружающая среда всегда взаимодействуют в любое время, и в течение этого времени старые и новые переживания чередуются. Смена, обогащение и расширение приближают действия человека к намеченной цели. Исходя из этого, Дьюи рассматривает опыт как органическое целое прошлого – настоящего – будущего, полагая, что он имеет внутреннюю временную структуру. Любой текущий опыт связан с несуществующим прошлым, будущим, и опыт представляет собой континуум прошлого - настоящего – будущего, в котором Дьюи уделяет больше внимания характеристикам опыта, «ориентированного на будущее». Ибо в традиционной философии опыт всегда принадлежит прошлому или считается «данным». Но, по мнению Д. Дьюи, запись того, что происходит, и отсылка к прошлому рассматриваются как сущность опыта, но опыт не может быть понят просто как последовательность прошлых, настоящих мгновений и разделенных мгновений. Опыт – это попытка изменить заданное.

Поток опыта, прошлое содержание которого сохраняется в настоящем и определяет возможные будущие условия. В настоящее время он охватывает как прошлое, так и будущее в своем непрерывном расширении» [54]. Опыт – это объединение первоначального опыта до переосмысления и рационализированного опыта самоанализа. По мнению Дьюи, опыт делится на два типа: один называется «некогнитивным опытом», а другой – «когнитивным опытом» [54]. Так называемый «некогнитивный опыт» есть «непосредственный объект» реальности, который мы непосредственно «присваиваем» и «ценим», и является неотредактированным первоначальным опытом хаоса. Этот первоначальный опыт, подобно нашему "грубому повседневному опыту", хаотичный, "фрагментарный, случайный, не отрегулированный человеческой волей, полный разочарований и препятствий". И когда «рефлексивное мышление превращает хаос, двусмысленность и противоречия в ясность, точность и

единообразие», «то, что было испытано, превращается в объект», а первоначальный опыт превращается в рефлексивный опыт. Что касается взаимосвязи между двумя видами опыта, Дьюи говорит: «Понятно, что предмет в первоначальном опыте создает проблемы и дает материал из первых рук для размышлений, которые составляют объект второго уровня. Для последнего испытания и подтверждения путем восстановления вещей в грубом или макроскопическом опыте» [54]. Это означает, что первоначальный опыт может предоставить материал из первых рук для размышлений об опыте, Они проверяются и подтверждаются. Потому что, по мнению Дьюи, в первоначальном опыте есть много неясных и хаотичных областей, и именно эти нечеткие и хаотичные области дают первоначальную и истинную силу для размышления о генерировании, расширении, углублении и проверке опыта. В то время как опыт рефлексии для первоначального опыта, Дьюи объясняет: «Они интерпретируют первоначальные объекты, которые позволяют нам овладеть этими первоначальными объектами посредством понимания, а не просто иметь с ними чувственный контакт» [54]. Другими словами, опыт рефлексии содержит больше рациональных факторов, которые в определенной степени могут преодолеть субъективность и ненадежность первоначального опыта или избавиться от них.

Только рационально наблюдая и усваивая первобытный объект, можно прояснить его природу, связь и значение, в его взаимодействии с объектом разумно удовлетворить его потребности и тем самым достичь цели жизни.

Изучение опыта преподавания с эмпирической натуралистической философской теорией Дьюи не ограничивается только «опытом опыта» или «знанием».

Учебный опыт, как низшая концепция опыта, сам по себе сочетает в себе существенные атрибуты опыта и содержит единство «действия» и «приема» во взаимодействии учителя с педагогической ситуацией, то есть

единство «процесса» и «результата». Согласно логике эмпирической доктрины Дьюи, опыт преподавания – это, прежде всего, то, что «делает» учитель, процесс, который учитель переживает в контексте преподавания. Этот процесс включает в себя не только то, что учитель делает, что встречает, что преследует, во что верит и настаивает в своей педагогической практике, но и то, как он действует, как он работает и сталкивается с людьми и вещами в педагогической ситуации. В то же время педагогическая ситуация изменяется и колеблется, полна неопределенности, и действия учителя изменяются и корректируются в одно и то же время, как сказал Дьюи: «Организм никогда не стоит напрасно, ничего не делает. ждет, когда что - то произойдет. Он движется к окружающей среде в соответствии со сложностью строения своего организма» [54] Процесс «делать» учителем в педагогической ситуации, то есть процесс изучения учителем педагогической ситуации, путем изучения контролируемой и направленной трансформации неопределенной проблемной ситуации в «детерминированную» педагогическую ситуацию. В процессе исследования учителя постоянно накапливают знания или навыки для поиска «детерминированных» педагогических ситуаций, которые составляют итоговый стиль педагогического опыта.

Как результат педагогического опыта, это персонализированные знания или навыки, сформированные преподавателем в результате долгосрочного взаимодействия с учебными ситуациями после постоянного размышления и понимания.

Краткое изложение знаний, навыков, а также сформированных закономерных методов – это личные знания учителя. Это результат индивидуального понимания учителем образовательной и педагогической деятельности, которая включает в себя личный фактор учителя, уникальную форму знаний учителя, отличающуюся от других, с характеристиками «личного клейма» и «от моих атрибутов». Кроме того, это личное знание является поведенческим знанием учителя «знать, как делать» перед лицом

неопределенной учебной ситуации, это «последовательная» практика учителя в отношении практики преподавания « определенного типа», это стереотипное понимание и практика деятельности в практике преподавания определенного типа, это реальная мотивация и доминирующая сила для руководства педагогическим поведением учителя, отражающая преднамеренное поведение учителя. В целом, полный педагогический опыт - это не только эмпирический процесс взаимодействия учителя с педагогической ситуацией в педагогической практике, но и личное знание, сформированное учителем в педагогической практике путем размышления и понимания, это единство «делать» и « принимать » учителя в педагогической ситуации, процесс и узел опыта.

Образовательный опыт – это «континуум», который постоянно генерируется и развивается. Преподавательский опыт, как и опыт жизненный, представляет собой не комплекс, состоящий из ряда мгновений настоящего и разделенных друг на друга моментов, а непрерывный поток опыта, непрерывно генерируемый и развивающийся «континуум», в течение которого содержание прошлого педагогического опыта сохраняется в настоящем и определяет возможное будущее педагогической практики. По словам Дьюи, «принцип непрерывности опыта означает, что каждый опыт принимает что - то из прошлого опыта и в то же время каким - то образом изменяет характер будущего опыта» [54]. В педагогической практике учитель, как живой организм, постоянно осуществляет различные интерактивные действия с педагогической ситуацией, пока эта «интерактивная деятельность» сохраняется, педагогический опыт непрерывно генерируется и развивается, в состоянии «незавершенного» и «текущего». Взгляд на непрерывность педагогического опыта с точки зрения времени, это процесс учителя в педагогической практике во времени, посредством которого бесчисленные отдельные, конкретные «вещи опыта» и «процессы опыта» возникают и проходят один за другим, образуя индивидуальную богатую «базу опыта» учителя, и дает основу или ссылку

на другие последующие «вещи опыта» и «процессы опыта». Будь то «старый опыт», который уже получен, или «новый опыт», который формируется или указывает на будущее, не зависимо от того, являются ли эти старый и новый опыты фрагментированными или непрерывными с точки зрения процесса и результатов, они составляют содержание образовательного опыта педагога. Исключением из этого правила непрерывности является время, в течении которого новый, обогащенный опыт заменяет предыдущий.

Таким образом, в процессе течения времени опыт преподавания, как непрерывно генерируемый и развивающийся континуум, на одном конце соединяет накопленный в прошлом образовательный опыт, а на другом конце - опыт преподавания, который может совершенствоваться в будущем и иметь большое значение для практики преподавания.

В эмпирической философии Д. Дьюи опыт включает в себя две внутренние структуры первоначального опыта и рефлексивного опыта – опыт начального и рефлексивного обучения [54]. Первоначальный педагогический опыт, полученный непосредственно учителем в педагогической практике, отражает наиболее реальный эмпирический процесс взаимодействия между педагогом и педагогической ситуацией, а также полученное в результате первоначальное эмпирическое понимание и восприятие образовательного процесса, является эмпирическим процессом и эмпирическим результатом до его рефлексивного анализа.

Чтобы исследовать скрытое расширение и углубление предмета и силы существующего педагогического опыта в нечеткой области первоначального педагогического опыта, мы должны опираться на рациональное размышление, чтобы «очистить и преобразовать», использовать разум, чтобы задуматься о первоначальном педагогическом опыте и сформировать рефлексивный педагогический опыт, который был уточнен и выверен.

Определенная рациональность и научность, могут объяснить первоначальную ситуацию и проблему обучения, прояснить взаимосвязь между процессом опыта и результатами опыта, чтобы педагоги рационально понимали ситуацию обучения, объект обучения. Только понимая педагогическую ситуацию и объект обучения более рациональным мышлением и способом, педагог может прояснить их характер, связь и значение, а затем эффективно изменить свои отношения с образовательным субъектом и ситуацией обучения более разумным способом, чтобы его педагогическое поведение и эмпирическое понимание соответствовали потребностям образовательной практики.

В повседневной педагогической практике, рефлексивный опыт обучения формируется преподавателями в педагогической практике способом «проб и ошибок». Он оптимизирует поведение преподавателя, а также постоянно накапливает продуктивную образовательную практику. Не получая желаемого результата в учебной ситуации, неоднократно ошибаясь, варьируя свое поведение, он обобщает ситуативный опыт, рефлексивирует и приходит к пониманию причин неудач, устраняет их и получает ожидаемых образовательных эффект – вот механизм образования рефлексивного опыта, необходимый для процесса формирования образовательного опыта будущего педагога. опыт обучения, размышляя о проблемной ситуации и нестабильном состоянии обучения. С другой стороны, преподаватели уже давно практикуют и накапливают разные виды опыта в педагогической практике как прямым, так и косвенным образом. Систематическое обобщение этих видов способствует формированию рефлексивного педагогического опыта.

Под влиянием многих педагогических факторов, таких как ограниченное время обучения, сложные условия обучения и уникальные объекты обучения, отдельные педагоги принимают решения на основе мгновенного, но ошибочного или ограниченного понимания проблемной ситуации. На этапе принятия решения они не успевают судить о том,

является ли принятый план действий «оптимальным» и является ли единственно верным решением проблемной ситуации. Неопределенность педагогической практики приводит к тому, что текущая и будущая практическая ситуация, с которой сталкивается учитель, всегда находится в незавершенном и многообразном состоянии. П. Будье называет это «чувством практики», утверждая, что практика расплывчата и что на практике эта двусмысленность должна быть устранена с помощью различных гибких концепций [26].

Таким образом, неопределенность педагогической практики и сложность ее проблемной ситуации требуют, чтобы педагог с накопленным практическим интеллектом или своей собственной «практической теорией», мог понять детерминанты педагогической практики, чтобы «гибкие способы» справлялись с незавершенным состоянием педагогической ситуации и решали сложные педагогические задачи. Эта практическая мудрость или «практическая теория», в которую верит отдельный учитель, это педагогический опыт, который учитель постоянно генерирует и развивает в повседневной педагогической практике. Это настоящий «проводник», который направляет педагогов к действиям по решению проблем педагогической практики. Как подчеркивают прагматики, то, что ведет практику к тому, что происходит, – это опыт, который, хотя и ограничен, но дает людям свет, необходимый для того, чтобы направлять соответствующие шаги поведения» [54]. «Педагогическая практика учителя на самом деле является наукой действия, а также практическим искусством, а также воплощением действий личных убеждений и знаний учителя, весь опыт и мудрость учителя воплощены в образовательной деятельности педагога» [54]. Таким образом, образовательный опыт как основная сила, которая доминирует в педагогическом поведении учителя логику действий. Это напрямую связано с достижением этических и образовательных результатов, которые проявляются в преподавательской деятельности.

Характер практики является одной из основных особенностей учебного опыта и одной из основных ценностей, лежащих в его основе. Образовательный опыт, полученный отдельными преподавателями в течение длительного времени, сталкиваясь с различными сложными и специфическими проблемными ситуациями в практической педагогической практике, образуется путем наблюдения, понимания, размышления, многократной практики. С одной стороны, учителя в своей повседневной преподавательской практике постоянно производят, обогащают и модифицируют свои собственные системы опыта, взаимодействуя с внешней средой. С другой стороны, учителя, в свою очередь, постоянно используют когнитивные схемы и схемы действий в своей собственной эмпирической системе для вынесения суждений, выбора, проведения собственной педагогической практики. «Критерий ценности количественной оценки одного опыта заключается в том, может ли быть понят весь спектр отношений или преемственности, вытекающих из опыта» [54]. Как сказал Д. Дьюи: «Знания должны быть окончательно проверены с помощью практики» [54]. Таким образом, можно сказать, что образовательный опыт основан на «преподавательской практике – в преподавательской практике – для преподавательской практики».

"Практический характер" образовательного опыта постоянно проверяет и исправляет не только "физику практики" отдельных преподавателей, основанную на форме, задаваемой педагогической практикой» [54], но и различные теории образования "по форме", которые отдельные преподаватели постоянно изучают и накапливают в своей карьере. Потому что независимо от того, какая теория преподавания и обучения в сфере образования, через обучение, практику, интернализацию и трансформацию учителя будет воплощаться в индивидуальный педагогический опыт или личные знания учителя, то эти "метатеоретические" теории образования являются "эффективными" или "неэффективными", до какой степени они эффективны, "ценными" или "бесполезными», где

ценность выражается, проходят проверку в мире опыта учителя. Как отметил Ч. Пирс, “приобретение каких - либо реальных знаний невозможно проверить на практическом опыте, потому что само понятие является не более чем предположением, пока оно не пройдет эмпирическую проверку” [95]. Образовательная теория "Формы" после прохождения теста на преподавательский опыт преобразуется в личные знания учителя, постоянно обогащая эмпирическую систему учителя, и этот процесс также представляет собой процесс практической реализации образовательной теории "Формы". Только в том случае, если в преподавательской практике теория образования "по принципу" сверху вниз "будет воплощена в личные знания учителя, что сделает теорию образования" по принципу "снизу вверх" более практичной, оперативной и методической, для учителей они станут действительно эффективной "теорией правды" в их сердцах. Таким образом, образовательный опыт основан на педагогической практике, форме знаний, определяющей преподавательскую практику, а также на общении и проверке.

Опыт уходит корнями в мир жизни человека и является продуктом жизни человека в мире. Мир жизни здесь – это не мир идей, символический мир, это опытный мир рядом с нами, мир, в котором мы живем, протягиваем руку помощи, и конкретный мир. Мир нашего повседневного опыта – это мир, который дается в реальности, и вся наша коммуникационная деятельность происходит в мире, который существует в мире [101]. Мир жизни – это мир, окружающий повседневную жизнь, это мир опыта эмоциональных действий людей, который тесно связан с выживанием людей [101].

В советской и современной российской педагогике категория «опыт» имеет неоднозначное толкование, являющееся, вероятно, следствием идеологического отношения к теории Д. Дью в истории становления советской педагогики от высокого интереса в 20 –годы до полного забвения в 40 – е годы прошлого столетия

Российское педагогическое сообщество сохраняет и несет в себе опыт социалистической теории и дидактики обучения и воспитания, сохранившийся в современной педагогической реальности вопреки разрушительному влиянию череды либерально ориентированных реформаций отечественной образовательной системы. В педагогической науке и образовательной практике возникают вопросы: «На какой образовательный результат должны ориентироваться современные педагоги в своей профессиональной деятельности? Каким образовательным опытом должен обладать педагог, способный решать проблемы будущего? Какие отличия этого опыта от образовательного опыта старшего поколения, да и вообще, что такое образовательный опыт педагога? Каковы его функции и содержание?». Таких вопросов становится все больше по мере осознания педагогами неэффективности существующей системы критериев оценивания эффективности работы вузов, ориентированной, в большей мере, не на развитие студентов, а удовлетворение потребностей работодателей и увеличение доходов вуза.

Компетентностно-ориентированная модель образовательного результата российских федеральных государственных образовательных результатов не обеспечивает требуемой социальным заказом педагогическому образованию системной целостности образовательного результата в силу оторванности целевых образовательных ориентиров от обучающегося, от непрерывного онтологического процесса его развития и совершенствования. Не взирая на провозглашенную смену образовательной парадигмы и в России, и в Китае с парадигмы «обучение человека на всю жизнь» на «обучение человека через всю жизнь» нормативно задаваемый образовательный результат, по-прежнему, носит дискретный характер и состоит в совокупности компетенций, не отражающей системной целостности той профессиональной деятельности, к которой готовят студента – будущего педагога. Если стратегия развития национальных систем образования заключается в подготовке человека будущего, то и

целевая установка на формируемый образовательный результат должна охватывать целостный опыт жизнедеятельности человека в условиях неопределенности и сложности, а не на отдельные нормативно задаваемые компетенции, приоритетность которых изменчива в силу меняющихся конкурентных условий рынка труда. Только тогда образование будет способно обеспечить продуктивное встраивание обучающегося в меняющуюся социальную реальность

Методология педагогики использует в определении предмета педагогики предельно широкую категорию «опыт», применимую к неопределенному множеству результатов жизнедеятельности неопределенного множества людей, образующих отдельные условные общности – поколения. Академик РАО А.М. Новиков дает следующее определение предмета педагогики: «Педагогика – наука о развитии жизненного опыта человека (обучающегося)» [92, с. 19]. Традиционная триада образовательного процесса «обучение», «воспитание» и «развитие» требует в изменяющемся социуме переосмысления и функционального перестроения в соответствии с изменяющимися компонентами педагогической деятельности, сменой ролевых позиций её субъектов, сущностных характеристик формируемого опыта на разных уровнях структуры личности. Традиционно педагогика относит *обучение* к процессу, овладения обучающимся новым опытом (привычки, умения, навыки, знания и т. д), *воспитание* – к формированию элементов верхнего уровня личности (убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, потребности и др.), а *развитие* сводится к изменению и обретению новых личностных качеств. В педагогической науке не подвергается сомнению постулат, что студент – субъект образовательной деятельности, но при этом сама его образовательная деятельность, за редкими исключениями, не становится предметом глубоких педагогических исследований, как и её результат – субъектный опыт образовательной деятельности.

На необходимость формировать «опережающий опыт деятельности», позволяющий специалистам в образовательном процессе осваивать такие модели социального и профессионального опыта, которые бы позволяли им при встрече с будущими ситуациями сложности и неопределенности, не гарантирующими их благоприятное разрешение субъектом, не чувствовать беспомощность и не решительность, а организовывать деятельность на основе отработанных уже в образовательной практике субъектных функций, алгоритмах, ментальных схемах и конструктах указывают многие исследователи. И.Я. Лернер определяет социальный опыт предельно широко, как «всю совокупность общественных отношений и взаимодействий человека в обществе» [72]. Предполагается, что в образовании происходят позитивные трансформации индивидуального социального опыта обучающегося посредством освоения норм и моделей социального поведения участников этого процесса, преимущественно, педагогов, являющихся основным носителем социального и жизненного опыта. Однако, в каких элементах, структурных компонентах происходят эти трансформации остается не вполне ясным.

Т.Н. Корниенко и И.А. Щеглова изучая сущностные характеристики образовательного опыта, со ссылкой на результаты иных авторов, упоминают в качестве его структурных компонентов «содержательные (знания о мире), инструментальные (способы действия, умения), эмоционально-ценностные (установки, личностные смыслы) компоненты, образующие в своей совокупности целостность» [68, с. 83]. Одновременно авторы обращают внимание на признанное в психологии мнение Дж. Келли о том, что «человек воспринимает и интерпретирует мир на основе системы персональных конструктов, которая независима от окружения и способна к порождению собственных правил организации информации» [128, с. 84]. Позиция Дж. Келли свидетельствует о наличии в индивидуальном социальном опыте личности неких конструктов-инвариантов, образующих ориентационную основу восприятия, оценивания и осмысления субъектом

многообразных социальных ситуаций, которую, по нашему мнению, следует целенаправленно формировать в образовательном процессе не только в вузе, но и на ранних ступенях образования.

М.А. Холодная в структуре опыта деятельности личности выделяет ментальные структуры, являющиеся психическими механизмами сознания, с широким диапазоном вариаций их результата, определяемых не столько сформированностью и развитием самого навыка или конструкта, сколько порождаемыми смыслами ситуации взаимодействия субъекта с миром [128].

В качестве системообразующего параметра индивидуального опыта многие исследователи рассматривают вовлеченность студентов в образовательную деятельность и особенности самоопределения в координатном пространстве социальной и профессиональной общности, образованном элементами индивидуальной «Я-концепции»: «кто я есть», «кем быть», «к какой социальной группе отношусь». Этот регулятор коммуникаций студенческого сообщества в культурно-образовательной среде вуза в педагогической практике и её моделировании не учитывается. Чаще в литературе встречается типология вовлеченности Э. Картэ (учебная, научно-исследовательская и внеучебная). В эмпирических исследованиях вовлеченности рассматриваются также образовательные практики, самообразовательные компетенции, учебные предпочтения, мотивация студентов и др.

Проблема оценивания качества вузовского образования решается Н.А. Лызь и её научной школой с использованием конструкта «образовательный опыт студента» и авторской методики его оценивания. В основу этой методики положен алгоритм оценивания качества образования через успешность и удовлетворенность студентов в обучении, результаты которого дают основание для принятия управленческих решений по совершенствованию образовательного процесса.

Зарубежные исследователи образовательного опыта студентов оценивают его уровень проявления по отзывам студентов как потребителей

образовательных услуг (N. Matusm C. Rusu, S. Cano, 2021), как показатель удовлетворенности качеством изученных ими курсов, с учетом чего авторы методики в качестве составляющих студенческого опыта приняли и оценивают удовлетворенность обучением; самооценку компетенций и собственного развития; вовлеченность (как проявления активности, энергичности, умственной устойчивости); опыт саморегулируемого обучения (постановка целей, планирование учебной деятельности, стратегии решения задач, самооценка и контроль обучения); намерения и стремления получать новые знания и расширять свой опыт; воспринимаемую самоэффективность и самоавтономию; воспринимаемую поддержку социального окружения.

Для определения концептуальных оснований процесса формирования образовательного опыта будущего педагога-хореографа важна позиция Д. Дьюи в рассмотрении временного континуума опыта, как отмечалось выше, органического целого прошлого – настоящего – будущего, что вносит существенное различие в понимание феномена опыта в российской традиционной педагогике, в которой опыт профессиональной деятельности педагога чаще рассматривается в качестве биографического факта [101].

Любой текущий опыт связан с несуществующим прошлым, будущим, и опыт представляет собой континуум прошлого – настоящего – будущего, в котором Д. Дьюи уделяет больше внимания характеристикам опыта, «ориентированного на будущее», что является для нашего исследования важным методологическим положением наряду с системными основаниями личностно-деятельностных координат становления и развития образовательного опыта будущего педагога-хореографа в условиях неопределенности и возрастающей сложности педагогической реальности. Вместо передачи педагогами прошлого образовательного опыта старшего поколения Д. Дьюи предлагает в образовании работать с реальным индивидуальным образовательным опытом обучающихся-будущих педагогов в соответствии с принципами непрерывности и взаимосвязи

прошлого, настоящего и будущего опыта, имеющего в своей основе два психологических плана – внутреннего мира и внешнего, реальной реализации внутреннего плана деятельности. Это важное методологическое положение содержится и в психологических теориях деятельности и личности А.Н. Леонтьева, позволившее рассматривать образовательный опыт обучающегося в координатах деятельности – сознания – личности как «психический след практикования обучающегося в педагогической реальности, во встрече с которой уже имеющийся у него индивидуальный опыт такого взаимодействия актуализируясь, участвует в регулировании ситуационной и прогнозной активности субъекта, претерпевая при этом определенные изменения».

С опорой на такое представление сущности индивидуального опыта обучающегося, мы полагаем, что *«опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа, являясь сложным многоуровневым личностно-деятельностным новообразованием, целенаправленно формируемым в педагогическом процессе, представляет собой психический след практикования обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, ориентированной на успешное выполнение им образовательных функций в предстоящей профессионально-педагогической деятельности в сфере хореографического искусства»*.

Элементы нового опыта, получаемого в результате проявления активности во взаимодействии со средой, проходят этап произвольного (непроизвольного) оценивания на предмет продуктивности и полезности, вмонтируются в уже имеющийся опыт, либо утилизируются, вытесняются из памяти по истечении какого-то времени. Значимые элементы нового опыта встраиваясь в уже имеющиеся компоненты опыта, видоизменяют его, в результате чего происходит его накопление, обогащение, интеграция элементов, образуются новые ментальные конструкции и концепты. Эти механизмы трансформации индивидуального образовательного опыта обучающегося, как, в прочем, и опыта педагога, с ним взаимодействующего,

учитываются и используются нами в экспериментальной технологии обогащения и концептуализации образовательного опыта будущих педагогов-хореографов. Эти психолого-педагогические механизмы лежат в основе технологических этапов процесса формирования исследуемого опыта.

Опираясь на психологическую концепцию личности Д.А. Леонтьева, [70], нами определена структура образовательного опыта будущего педагога-хореографа, являющаяся инвариантной как для опыта самообразовательной (учебной, учебно-профессиональной), так и для предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Она содержит четыре структурных компонента образовательного опыта будущего педагога – хореографа: а) ценностно–смысловой; б) регулятивно–деятельностный; в) личностно-творческий и г) рефлексивно–оценочный, выполняющих в образовательной деятельности обучающегося соответствующие функции (ценностно–смысловой ориентации; функцию внутреннего плана деятельности и её регуляции; функцию ресурсно–операционного обеспечения и исполнения образовательной деятельности; функцию рефлексивного контроля сознания, целостности и результативности деятельности).

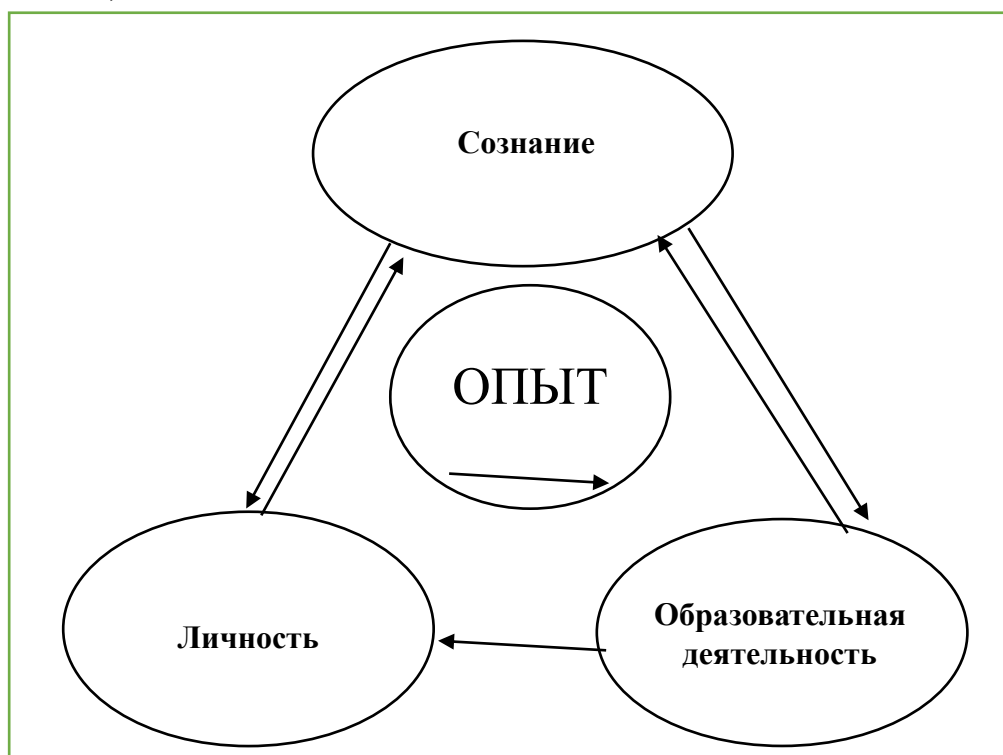


Рис. 1. Психологические координаты опыта образовательной деятельности педагога.

Методология формирования опыта образовательной деятельности педагога в меняющемся социуме основана на деятельностном подходе, заключающегося в том, что эта деятельность является профессионально-ориентированной и доминирующей на этапе профессионального образования будущего педагога. Именно образовательная деятельность обеспечивает накопление, расширение и углубление предпрофессионального опыта деятельности студента, и опыта профессиональной деятельности реально действующего педагога.

Фундаментальный труд Н.А. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность.» содержит основной методологический принцип решения проблемы соотношения сущностных особенностей этих трех базовых психологических категорий [71]. В качестве важнейшей из них автор рассматривает предметную деятельность, в которой личность формируется и проявляется. «Сознание, как высшая специфическая форма психики человека, возникающая в процессе общественного труда, в своей сущности представляет особое внутренне движение, порождаемое движением человеческой деятельности». Основная идея теории деятельности А.Н. Леонтьева заключается в том, «что не сознание порождает деятельность, а наоборот, деятельность формирует сознание» [71].

Личность, А.Н. Леонтьев определяет как «внутренний момент деятельности, особая реальность, это то, что управляет отдельными процессами, это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе, это человек со сформированной системой ценностей и жизненных принципов» [71].

Решение проблемы целостности образовательного результата в меняющемся социуме представляется нам решаемой с опорой на теорию В.С. Ильина целостности педагогического процесса, «способного обеспечивать целостность образовательного продукта – личности как

носителя целостных, интегративных свойств, не сводящихся к её функциональным проявлениям; наличию у процесса целостной динамической структуры – последовательности фаз (этапов и стадий процесса, обеспечивающих соответственно количественные и качественные изменения в формируемом у обучающихся социокультурном опыте. Концепция В.С. Ильина послужила методологической установкой для проектирования» [58] педагогической системы формирования образовательного опыта будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности. *Целостность этого результата может быть достигнута посредством обеспечения интегративного единства личностных форм базовых свойств личности, способов бытия, содержания образовательной деятельности педагогической и хореографической общности, аккумулированных в сознании будущего педагога-хореографа как результат его практикования в меняющейся педагогической реальности.*

Кроме этого, мы выделяем опыт образовательной деятельности не только студента–будущего педагога, но и опыт педагога–профессионала, в основе которого лежит опыт учебно-профессиональной образовательной деятельности. Такая позиция противоречит мнению академика РАО А.М. Новикова, рассматривающего образовательную деятельность лишь «обучающегося по освоению (развитию) его жизненного опыта», лишая этого вида деятельности педагога, который реализуя функцию образования осуществляет, по мнению автора, педагогическую деятельность (как управление образовательной деятельностью обучающегося). При этом А.М. Новиков в понятие «образование», как и в понятие «педагогический процесс» включает обучение, воспитание, развитие [92, с. 207].

В соответствии с таким пониманием результата целостного педагогического процесса формирования опыта образовательной деятельности в качестве алгоритма проектирования структурной модели опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа была выстроена иерархия функций среды, образовательной деятельности и

содержательных элементов, представленных в форме основных сфер личности и сознания. Такой алгоритм проектирования структуры формируемого опыта позволяет наполнить личностную форму опыта (мотивационная сфера, когнитивная сфера, поведенческая сфера и рефлексивное сознание) метапредметным, инвариантным содержанием образовательной деятельности как обучающегося, так и педагога.

Системная целостность опыта обеспечивается единством выполняемых содержательными элементами функций в образовательной деятельности, которыми соответственно являются а) ориентационно-побудительная функция (мотивация и целеполагание); б) функция внутренней регуляции деятельности (принятие регуляторных решений); в) функция ресурсного обеспечения (исполнение регуляторного решения) ; в) функция рефлексивной оценки деятельности и её результата .

Логика определения сущностных особенностей, структуры и функций опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности приведена на рис. 2

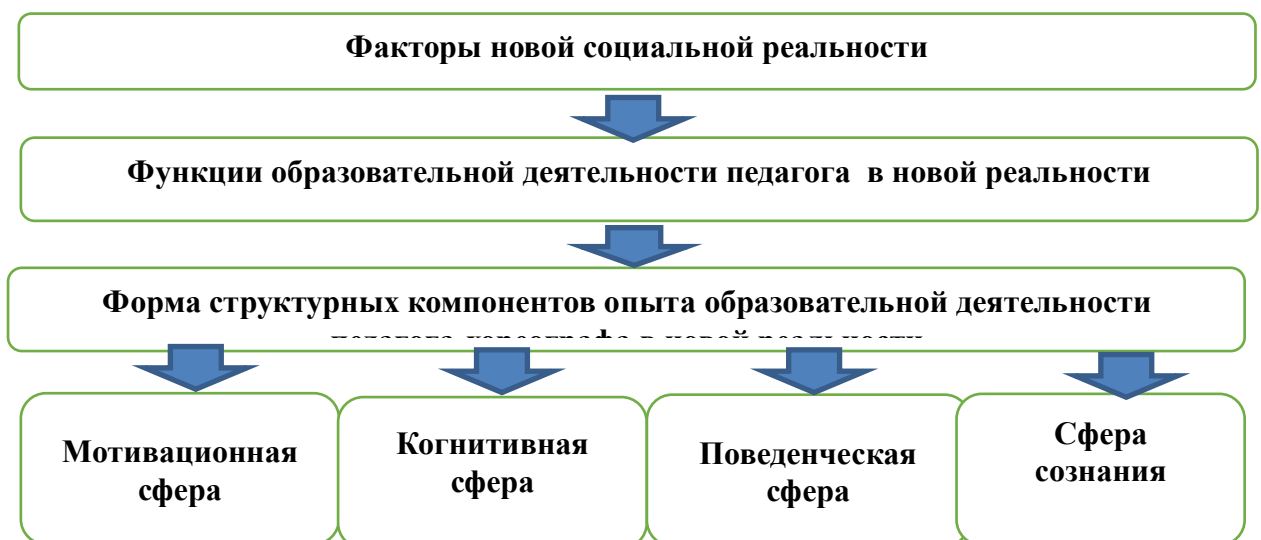


Рис.2. Алгоритм проектирования структуры опыта образовательной деятельности

В качестве опорной модели, позволяющей компактно представить внутреннее содержание основных сфер личности, в которых концентрируются элементы опыта нами был принят опорный скелет

структуры личности, предлагаемый Д.А. Леонтьевым. В книге «Очерк психологии личности» автор выделяет «три иерархических уровня с условными границами. *Высший уровень* структуры образуют ядерные структуры личности (ценностно-смысловое ядро), её психологический каркас, на который наслаивается *второй уровень* – внутренний мир человека (отношения личности с миром). Внешней структурной оболочкой личности является нижний уровень – «экспрессивно-инструментальные структуры, характеризующие типичные для личности формы и способы внешнего взаимодействия с миром» [70].

Такая конструкция является не статичной, неизменной структурой, а представляет личность меняющуюся в изменяющемся мире, что в полной мере соответствует объекту и проблеме исследования. Изменяющаяся личность в меняющемся социуме в контексте целостного образовательного результата представляет собой сложную образовательную систему, обладающую способностью к типологизации по основанию, позволяющему отслеживать векторную направленность и динамику происходящих в ней трансформаций в определенных условиях. В педагогических исследованиях чаще применяется уровневая типология состояния наблюдаемых переменных. В качестве оснований отнесения личности к тому или иному классу, типу необходим выбор сущностных наблюдаемых переменных, её характеризующих.

Для оценивания результата процесса формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в качестве оснований отнесения его к тому или иному уровню сформированности были приняты качественные характеристики базовых элементов деятельности личности: ценности, смыслы и базовый способ жизнедеятельности человека в современном социуме.

В условиях отсутствия общепринятой в профессиональном образовании Китая и России идеальной модели педагога, в качестве теоретического оснований оценивания опыта образовательной деятельности

будущего педагога была принята рекомендация С.Л. Рубинштейна, адресованная исследователям «проблемы личности, в том, что в структуре личности необходимо изучать и развивать: 1) ее направленность, т.е. прежде всего то, что хочет человек, к чему он стремится, его устойчивые потребности, установки, идеалы; 2) что реально человек может, то есть каковы его реальный интеллект, другие способности; 3) что он есть за человек, то есть важна вся совокупность его качеств, которые проявляются и развиваются в деятельности и общении» [3, с. 93].

В развитие этого положения применительно педагогического хореографического образования, регулируемого в России компетентностно-ориентированными ФГОС, а в Китае такими же учебными программами, следует добавить важную характеристику ценностно-смысловой направленности личности студентов и образовательной деятельности конкурентноспособность, как неперенный нормативный атрибут образовательного результата. В след за В.И. Андреевым, занимающимся «разработкой и выявлением системообразующих признаков – личностных качеств, характеризующих конкурентно-способность студента, будущего специалиста», мы рассматриваем конкурентность как *способ жизнедеятельности человека в конкурентном мире*, который в сфере образования обретает статус целевой доминанты. Автором концепции конкурентно-способности будущих специалистов разработаны три идеальные модели личности студента, основанные на качествах личности, отражающих её способность вести себя соответствующим образом в широком диапазоне жизненных ситуаций. Это идеальные модели: а) конкурентноспособной личности,; б) творчески саморазвивающейся личности; в) самодостаточной личности.

Модели имеют идентичную структуру, отражающую группы качеств личности, характеризующие её соответствующую сферу: а) мотивы и ценностные ориентации; б) нравственные качества; в) гражданские качества; г) интеллектуальные и деловые качества, особенности характера и

поведения; д) «само»-способности и «само»-процессы. Модели содержат развернутый набор качеств (от 4 до 7), дающих достаточно-полное представление о проявлениях той или сферы личности, которые служат критериями её оценивания.

Содержание этих моделей и выявленных факторов меняющегося социума позволило нам построить структурно-функциональную модель и матрицу уровней образовательного опыта будущего педагога-хореографа на основе типологии личности и качественных проявлений сущностных элементов образовательной деятельности (табл. 2). Такая матрица является многомерной моделью ценностно-смыслового ядра формируемого образовательного опыта, вокруг которого концентрируется опыт многих видов деятельности субъекта в течении его жизни, обретающий по мере обогащения в разных деятельности свойства универсальности и метапредметности.

При этом опыт образовательной деятельности студента будущего педагога-хореографа рассматривается нами как часть его целостного опыта жизнедеятельности, образующегося не только в процессе учебы в вузе, но и на предыдущих ступенях обучения в виде образовательного опыта обучающегося, а также в процессе иных видов деятельности в силу универсальности механизмов научения, самоопределения, самоорганизации и саморегуляции личности, образующих эти виды опыта.

Кроме этого, мы выделяем опыт образовательной деятельности не только педагога-профессионала, но и студента будущего педагога, образующийся в процессе учебно-профессиональной деятельности и учебных практик. Такая позиция противоречит мнению академика РАО А.М. Новикова, разделяющего образовательную деятельность обучающегося и педагогическую деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся) [92].

Выделенные факторы меняющегося социума, их влияние на функции педагогической деятельности в новой социальной реальности; результаты

обзора научных источников, отражающих сущностные характеристики и функции образовательного опыта педагогов позволили на основе системного, средового, личностно-деятельностного подходов определить структуру и рамочное содержание опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа, представленных в его модели (табл. 2).

Таблица 2.

Структурно-функциональная модель опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа

№ п.п	Наименование компонента	Вид освоенной деятельности	Функция компонента в опыте образовательной деятельности	Функция компонента в образовательной деятельности
1.	Ценностно-смысловой	Мировоззренческая деятельность	Функция Ориентации в социуме, культуре и образовательной деятельности	Функция мотивации и стратегического целеполагания
2.	Проектно-деятельностный	Регулятивно-управленческая деятельность	Функция проектной регуляции (управления) образовательной деятельности(тью)	Функция принятия регуляторных (управленческих) решений
3.	Ресурсно-деятельностный	Образовательно-хореографическая деятельность	Функция ресурсного обеспечения образовательной деятельности	Функция исполнения принятых регуляторных решений
4.	Рефлексивно-оценочный	Рефлексивная деятельность	Функция интеграции компонентов опыта образовательной деятельности	Функция рефлексии деятельности и результата

Модель построена с учетом интеграции психологических оснований индивидуального опыта образовательной деятельности (деятельность, сознание, личность), представленных ранее (рис. 1). Принимая во внимание дидактический принцип измеряемости образовательного результата необходимо определить критерии, показатели и уровневые характеристики наблюдаемых переменных каждого из структурных компонентов, на

основании которых возможна диагностика уровня сформированности опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в педагогическом процессе вуза.

1. Ценностно-смысловой компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Ценностно-смысловой компонент в опыте образовательной деятельности будущего педагога-хореографа выполняет функцию ориентации обучающегося в социуме, культуре и профессии на основе осознания приоритетных ценностей и смыслов произвольной целенаправленной деятельности. Он является частью ядра опыта мировоззренческой деятельности и общего жизненного опыта личности. Функция ядра любой системы заключается в обеспечении генетически заданной программы её сохранения и развитии, поддержания её в равновесном состоянии [103]. На предметном уровне организации субъектом образовательной деятельности ценностно-смысловой компонент выполняет функции мотивации и стратегического целеполагания [1].

Ядро личности является стержневой опорой её конструкции и формируется в процессе осознанной жизнедеятельности человека как продукт его внутреннего мира, но не пассивный, а активно участвующий в непрерывающемся процессе мыследеятельности. Потребности, мотивы, ценностные ориентации, накопленные в опыте обучающегося оценивают ситуативную реальность на предмет её относимости к субъекту, вектора воздействия, совпадения с жизненной стратегией, наделяют ситуацию смыслами и включают при необходимости в имеющийся опыт, тем самым образуя ценностно-смысловую основу принятия управленческих, либо регуляторных решений.

На основе социально-психологической классификации личности в условиях конкурентного социума и элементов образовательной деятельности педагога, нами разработана матрица уровней оснований ценностно-смыслового ядра образовательного опыта будущего педагога-

хореографа (табл.3.)

Табл.3.

**Матрица уровневых оснований ценностно-смыслового ядра
образовательного опыта будущего педагога-хореографа**

Уровень образовательного опыта педагога	Элементы образовательной деятельности		
	<i>Ценностная доминанта</i>	<i>Смысл деятельности</i>	<i>Базовый Способ деятельности</i>
Социально-творческий (Высокий)	Культура	Развитие нации	Коллективное созидание
Самообразова- тельный (Средний)	Профессионализм	Служение искусству	Самообразо- вание
Конкурентно- адаптивный (Низкий)	Внешняя успешность	Личное благополучие	Соперничество

В соответствии со структурными базовыми психологическими сферами личности, выделенными Д.А. Леонтьевым, и выполняющими в индивидуальном опыте личности функцию формы-носителя содержательных особенностей осваиваемых будущим педагогом деятельностей, структуру его образовательного опыта составляют ценностно-смысловой, проектно-регулятивный, ресурсно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, выполняющие в составе опыта и образовательной деятельности соответствующие функции (табл.2).

В основу уровневой типологии образовательного опыта педагога была положена научно-обоснованная и экспериментально проверенная в многолетней педагогической практике типология личности применительно современного социума, разработанная В.И. Андреевым, которой идеальные модели выделенных типов личности описываются посредством присущих им качеств. Наделение человека каким-либо качеством личности является оценочной характеристикой, имеющей как субъективное оценочное мнение оценивающего субъекта, так и ситуационное поведение

оцениваемого, ориентированного на социальные ожидания и собственные ситуативные смыслы избранного варианта поведения. В силу этого реально оцениваемое качество, является своеобразным усредненным проявлением внутреннего мира человека, содержания его опыта, демонстрируемого во внешней мир. При этом, идеальная модель личности определенного типа является целостным подобием, построенным по системному алгоритму, обеспечивающему такую же целостность лежащего в основе личностных качеств жизненного и деятельностного опыта. Для описания модели опыта, необходимо лишь выполнить декомпозицию личностных качеств на элементы опыта.

Чтобы наполнить компоненты опыта педагога и обучающегося конкретным содержанием необходимо выполнить феноменологический анализ их образовательной деятельности, т.е. отразить эмпирически воспринимаемые её особенности в контексте меняющейся социальной реальности.

Социальная трансформация часто приводит к феномену социальной энтропии и кризису индивидуальной социальности. Смена внутреннего порядок и ценностных стандартов индивидов хаотичны, а снижение социального доверия к меняющимся ценностям социума увеличивает состояние неопределенности жизненных ориентиров человека. Неправедливая конкуренция в условиях разделенного, сословно-олигархического общества, и несформированные внутренние системы нравственных координат часто вызывают у людей внутреннюю тревогу и путаницу в оценках происходящих процессов в меняющемся социуме, т.к. получаемая ими информация часто противоречива, имеет разные контексты и смыслы влияния на их позиции и поведение. Это вызывает «мировоззренческое смятение» как российской, так и китайской молодежи, выражающееся, в так называемой, «калейдоскопичности картины мира» в её сознании». Наиболее негативные последствия этот внутренний фактор имеет, если присущ мировоззрению педагога сферы культуры,

реализующего функцию формирования социально-ценностных ориентаций будущих специалистов, что может внести рассогласованность и «путаницу в ценностно-смысловые ориентации обучающихся. смысла жизни, что приводит к упадку их чувства идентичности, принадлежности.

Переход от традиции к современности вызывает кризис самоидентичности человека и его «Я – концепции». По сути, изменения социальной и культурной модели новой реальности вызвали распад и перестройку смысловой системы личности» [87]. С точки зрения культуры педагогическое образование воплощается в конкретном культурном поле, то есть культурном поле педагогического образования, в измерении культурной конфигурации педагогической реальности. Культурное самосознание педагогического образования означает, что конкретное педагогическое сообщество обладает опытом самопознания мировоззренческих атрибутов, смыслов, истории, текущего состояния и тенденциях социального института педагогических профессий.

«Переход от традиции к современности вызвал кризис самоидентичности человека. По сути, изменения социальной и культурной модели вызвали распад и перестройку смысловой системы личности. В частности, это трансформация индивидуальной познавательной схемы объективного мира и собственного духовного мира. Первоначальный образ жизни и система ценностей уже не могут адаптироваться к новой социальной среде, а новый социальный порядок и смысловые рамки не ясны и нестабильны. Поскольку мир, в котором живут студенты, не является стабильным и упорядоченным состоянием, в их внутреннем мире и ценностном порядке по-прежнему остается много неопределенных и неуправляемых факторов. Некоторые ученые считают, что «общество, в котором мы живем, представляет собой сложное общество, в котором смешаны различные концепции выживания и жизни, и трудно разграничить их значения» [87].

«Процесс становления социальной и индивидуальной идентичности

крайне сложный, что проявляется в многообразии существующих систем ценностей, на которые люди ориентируются в своей жизни, а также в раздробленности и неоднородности нравственных основ и нормативного порядка, регулирующего отношения между личностью и природой, семьей, другими группами и обществом» [87]. Объективная необходимость выделения и формирования ценностно-смыслового компонента образовательного опыта будущего педагога-хореографа состоит в том, что педагогическое сообщество уже имеет такой опыт самоопределения в прошлом, который не всегда применим к современным условиям. При этом важно отметить, что такое вариативное множество ценностно-смысловых моделей, являющихся важным концептом как в психолого-педагогической науке, так и в образовательной практике не имеет какого-либо рамочного формата, а описывается и представляется произвольно, на уровне оцениваемых качеств. Это обстоятельство существенно затрудняет процесс формирования ценностно-смысловых координат мировоззрения студентов в педагогическом образовании хореографов.

В системе образования Китая система ценностных координат общества более определена и устойчива, нежели в России, в силу наличия государственной идеологии развития страны на принципах «строительства социализма с китайским лицом». Но в современном обществе, в условиях рыночной экономики, как и в России, после властных морально-этических ограничений, «частное» отделяется от «общественного», что активизирует автономию личности, и стимулирует эгоистические желания. Как утвердить свою идентичность, статус, роль и миссию в сложном обществе и стать современной личностью, отвечающей требованиям новой эпохи, становится ключевым вопросом будущего педагога. Как согласовать индивидуальные системы ценностных ориентаций людей в условиях дезинтеграции общества и повысить их созидательную активность во благо развития нации становится стратегической проблемой развития педагогического образования.

Закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. констатирует, что ценности воспитания в системе российского образования основаны на традиционных российских духовно-нравственных ориентирах, направленных на патриотизм, гражданственность, уважение к закону и старшему поколению. Стратегии реализации молодежной политики до 2030 года, содержащиеся в Указе Президента РФ № 809 от 9.11.2022 г. акцентируют внимание социальных институтов воспитания на приоритетных духовно-нравственных ценностях гуманизма, милосердия, справедливости; традиционных ценностях семьи, как союза мужчины и женщины; воспитания уважения к культурному наследию и традициям.

Педагогическое образование является культурным механизмом, основной ценностной доминантой которого является «человеческое выживание и развитие». Сыма Цянь считает, что люди существуют как единое целое. Человек находится в космической связи между небом и человеком, взаимосвязан и интегрирован с обществом и культурой, в которой он обитает. Культурное сознание педагога состоит в том, чтобы видеть главенствующее положение людей в культуре и его симбиоз с культурой. Культура создается, наследуется и развивается людьми. В то же время разрыв или гибель культуры неизбежно будет угрожать выживанию и ценности людей [114].

По мере развития глобальных информационных средств коммуникации возрастает интенсивность межкультурных коммуникаций различных этнических и сообществ и государственных образований. Управление по ценностям, являющееся наиболее эффективным способом ведения современных гибридных войн, воздействует на мировоззрение людей, формируя, в первую очередь, ценности, разрушающие традиционные основы национальной культуры общества, являющегося мишенью разрушительного влияния. Практика ведения таких войн наглядно продемонстрировала на примере Украины как быстро меняется под таким внешним влиянием ценностные ориентации не только подрастающего, но и

старшего поколения. В недалеком прошлом единый народ разделяется и в сознании украинцев формируется образ врага, которым становится русская нация. Во многом это результат работы национальной системы образования Украины, реформированной под влиянием западной идеологии и национальной стратегии внутренних олигархических элит.

Прививка молодому поколению от таких социально-мировоззренческих метаморфоз является миссией национальных систем образования, если государство и общество не хотят стать объектом колониальной зависимости от мировых управляющих подструктур.

Социальный мир переживает процесс «пересборки», реструктурирования, возникновения новые центров силы. От модели монополярного мира он движется к многополярной модели, позволяющей человеческой цивилизации выжить и выстроить более справедливое мироустройство, учитывающее национальные интересы всех его субъектов. В этих условиях социальный институт педагогических профессий является наиболее действенным профессиональным сообществом, способным сформировать необходимый для этого опыт мировосприятия человека.

В контексте проблемы исследования одним из условий формирования опыта образовательной деятельности педагога-хореографа в обновляющейся поликультурной среде, является межкультурное взаимодействие образовательных субъектов – представителей и носителей разных культур.

Осознанная базовая ценность культуры педагогического образования: трехмерная структура метаценности, инструментальной ценности и потребительской ценности, именно она задает содержательную размерность *ценностно-смыслового компонента опыта образовательной деятельности педагога*.

Метафункция ценностно-смыслового компонента как ядра опыта образовательной деятельности педагога заключается в сохранении культурного механизма выживания и развития человека в меняющемся

социуме. Метаценности основаны на ценности человеческой жизни, инструментальная ценность отражает функцию развития человеческих ресурсов образования, а потребительская ценность отражается в пользовательской, материальной, экономической ценности результатов образовательной деятельности. Таким образом, ценностно-смысловой компонент опыта образовательной деятельности содержит духовные, социальные и витальные ценности педагога.

В соответствии с дидактическим требованием измеряемости образовательного результата в табл. 4 представлены критерии и показатели уровней сформированности ценностно-смыслового компонента опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Таблица 4.

Ценностно-смысловой критерий и показатели проявлений ценностно-смыслового компонента опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа

<i>Критерий оценивания</i>	<i>Показатели проявлений</i>	<i>Уровни сформированности</i>		
		<i>Социально-творческий (высокий)</i>	<i>Самообразова- вательный (средний)</i>	<i>Конкурентно- адаптивный (низкий)</i>
Ценностно-смысловой критерий	Ценности	Доминируют духовные и социальные ценности	Доминируют профессиональные ценности	Доминируют индивидуальные ценности
	Смыслы	Служение нации	Служение искусству	Внешняя успешность
	Мотивы	Общественное благополучие	Самообразование	Личное благополучия

2. Проектно-регулятивный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Проектно-регулятивный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа является элементом внутреннего мира личности и представляет собой ориентационную основу внутренней образовательной деятельности, реализуемой затем обучающимся (педагогом) во внешней среде [79].

Он формируется в процессе освоения обучающимся проектной

деятельности, деятельности по самопознанию, самоорганизации, саморегуляции, саморазвитию, управлению взаимодействием и иными видами сложной целенаправленной и социально-значимой деятельности. В опыте образовательной деятельности будущего педагога этот элемент выполняет функцию проектной регуляции (управления) образовательной деятельности, а в её алгоритме представлен этапом принятия регуляторных (управленческих) решений.

Для того, чтобы организовывать свою деятельность, либо управлять явлениями, объектами и процессами необходимо знать базовые понятия этого вида деятельности, в частности, применительно предмета исследования – понятийное поле образовательной деятельности педагога-хореографа. Студенту хореографу необходимо владеть тезаурусом как образовательной, так и хореографической, танцевальной деятельности, теории танца.

Теория танца является ключом к обеспечению эффективности преподавания танца, а также эффективности танцевальных навыков. Недостаточное внимание к теории танца не позволит построить полноценную систему преподавания [119].

На уровне базовой теории танца отсутствие научной и обоснованной классификации дисциплин для танцевальных специализаций затрудняет выполнение занятий по теории танца в полном объеме их надлежащей образовательной функции. В связи с относительным отставанием исследований в области теории танца, университеты все еще не имеют достаточно глубокого понимания образования в области теории танца. У большинства преподавателей существует проблема принижения значения теоретических занятий и придания важности отработке навыков, что приводит к нечеткому направлению преподавания теоретических занятий. Если направление преподавания в классе теории танца неясно, отсутствует адекватно понимаемая всеми участниками учебного процесса терминология и её сущность, то трудно в полной мере использовать субъективную

инициативу студентов в обучении в классе и повысить способность студентов понимать танцевальное искусство. Соответствующие данные опроса показывают, что 57% студентов колледжей и университетов не уделяют должного внимания теории танца, и в целом считают, что содержание теории танца скучное, однообразное и не приносит существенной пользы для развития и совершенствования танцевальных навыков. Американский танцор Хаммер утверждает, что теория танца – это основа танцевального мастерства и ядро танцевальной практики. Она является ключом к руководству и направлению учеников для реконструкции существующей танцевальной системы через их собственное понимание, а также эффективным средством, позволяющим руководить учителями в постановке целей обучения, направлении подготовки талантов и развитии потенциала учеников. Преуменьшая значение занятий по теории танца, не удастся построить научную и рациональную систему преподавания, что негативно скажется на обучении и понимании танца студентами [75].

На данном этапе в китайских университетах не хватает критериев оценки, которые объединяли бы теорию танца с практикой, и даже когда преподаватели танцев используют модель экзамена, основанную на процессе, они могут проверить знания своих студентов только по соответствующей теории. Как применять теорию, как использовать теоретические знания для постановки новых видов танца и как использовать базовую теорию для анализа и деконструкции популярных западных танцевальных форм, остаются общими проблемами, с которыми сталкиваются преподаватели танцев.

В процессе танцевальной практики преподаватели обычно используют метод демонстрации танца, практики ученика, исправления ошибок и обучающего фокуса для достижения развития танцевальных навыков учащихся [83]. Но и это требует согласованного знакового выражения осваиваемых движений, так как слепое их копирование лишено

их чувственного наполнения, механизмам которого не возможно обучить без второй сигнальной системы – речи, позволяющей с помощью понятий выразить их чувственно-эмоциональную сущность и выразительность.

Некоторые преподаватели оценивают и обучают студентов только на основе стандартизации, профессионализма и эстетики их хореографии, но даже в этом случае испытывают существенный понятийный дефицит в том, как использовать теоретические рекомендации хореографической науки в реальных условиях постановки танца.

С развитием информационных технологий студенты-хореографы знакомятся с новыми западными танцевальными жанрами через интернет-технологии и формируют свою собственную эстетическую концепцию танца, тем самым создавая новые, странные и непохожие танцы в своей хореографии. В этом контексте, если обучение танцам студентов будет по-прежнему оцениваться по первоначальным критериям оценки или в соответствии с традиционной философией преподавания, это не будет способствовать формированию творческих способностей студентов, что приведет к стагнации профессионального преподавания и не сможет удовлетворить потребности развития новой эпохи.

На современном этапе преподавания теории танца некоторые преподаватели все еще ограничиваются традиционной концепцией обучения, что ставит студентов в более пассивную позицию, что приводит к отсутствию энтузиазма в изучении теории. Кроме того, некоторые студенты не понимают важности теории танца и считают, что пока они владеют танцевальными навыками, они могут соответствовать требованиям их будущего карьерного роста, поэтому они без энтузиазма относятся к изучению теории танца [84]. С точки зрения содержания, теоретические курсы танцевальных специальностей являются относительно скучными и профессиональными, что предъявляет высокие требования к режиму преподавания и методам обучения преподавателей. Однако методы преподавания профессиональных педагогов отстают, что затрудняет

усвоение студентами соответствующих теоретических знаний, формирование четкого понимания конкретных танцевальных движений и оценку эмоций и культуры, заложенных в танце. Например, в традиционных теоретических курсах преподаватели используют лекции для объяснения теории танца, а студенты вынуждены запоминать теорию, чтобы сдать экзамены, что приводит к тому, что студенты не понимают теорию и не знают, как ее применять. Поскольку теория танца требует от преподавателей высокого уровня танцевальной грамотности, от них требуется всестороннее понимание теории танца, а также богатый опыт выступлений, чтобы они могли использовать танцевальные демонстрации для полного понимания учащимися подтекста теории танца. Однако, некоторые преподаватели теории танца не имеют строгой концепции преподавания в реальном процессе обучения, и существует феномен перфектного преподавания, считая, что пока они передают знания, изложенные в учебных материалах, они выполнили свои задачи по преподаванию [87].

Теория танца и теория педагогики определяют *интеллектуально-педагогическую составляющую образовательного опыта будущего педагога-хореографа*. Теория танца является важной частью дисциплинарной системы танца, а теория танца, история танца, исполнение танца и танцевальное творчество тесно взаимосвязаны.

Университеты должны сочетать реальную ситуацию преподавания теории танца, постоянно совершенствовать систему преподавания, чтобы теория танца и практика танца были полностью интегрированы и образовывали взаимодополняющее органическое целое; создать разумный механизм оценки преподавания; инновационные методы преподавания, чтобы содержание курса теории танца не было скучным; в преподавании танцевального представления эмоциональное выражение имеет решающее значение, и преподаватели теории танца должны полностью стимулировать внутренние эмоции студентов.

Постоянное совершенствование системы преподавания теории танца является миссией и задачей педагогов танца. Первой и главной задачей для продуктивного преподавания хореографии является понятийный запас педагога-хореографа, хорошее знание им профессионально-педагогической, профессионально-хореографической терминологии образовательной деятельности. Кроме этого, он должен владеть алгоритмом самообразования и полной функции управления образовательной деятельностью, алгоритмом проектирования образовательной деятельности.

В таблице 5. представлены уровневые характеристики проектно-регулятивного компонента опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа на основе оценочного критерия «Проектно-организационный» учитывающий вышеприведенные требования к формируемому опыту.

Таблица 5.

**Проектно-деятельностный критерий и показатели проявлений
проектно-деятельностного компонента опыта образовательной
деятельности будущего педагога-хореографа**

<i>Критерий оценивания</i>	<i>Показатели проявлений</i>	<i>Уровни сформированности</i>		
		<i>Социально- творческий (высокий)</i>	<i>Самообразова- вательный (средний)</i>	<i>Конкурентно- адаптивный (низкий)</i>
Проектно- деятельностный критерий	Понятийное поле образовательной деятельности	<i>Владеет тезаурусом социально-ориентированной образовательной деятельности</i>	<i>Владеет тезаурусом самообразовательной деятельности</i>	<i>Владеет тезаурусом учебной деятельности</i>
	Владение полной функцией управления образовательной деятельностью	<i>Владеет полной функцией управления образовательной деятельностью</i>	<i>Владеет полной функцией регуляции самообразовательной деятельности</i>	<i>Владеет отдельными функциями самообразовательной деятельности</i>
	Владение алгоритмом проектирования	<i>Владеет алгоритмом проектирования</i>	<i>Владеет алгоритмом проектирования</i>	<i>Владеет отдельными этапами</i>

	образовательной деятельности	я социально ориентированной образовательной деятельности	ия самообразовательной деятельности	проектирования учебной деятельности и
--	------------------------------	--	-------------------------------------	---------------------------------------

3. Ресурсно-деятельностный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Ресурсно-деятельностный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа является интегративным результатом практикования обучающегося в учебно-профессиональной и хореографической деятельности и представляет собой имеющийся у него личностно-деятельностный ресурс, обеспечивающий эти виды деятельности. Его базовая функция – исполнение принятых регуляторных решений на предыдущей стадии во внутреннем плане образовательной деятельности. В первую очередь, это творческие способности студента, позволяющие ему успешно заниматься хореографией и учить этому других людей, коммуникативные способности, владение навыками педагогического взаимодействия и обучения приемами и средствами выстраивания творческих отношений с коллегами и обучающимися хореографическому искусству.

В структуре личности по Д.А. Леонтьеву этот компонент обеспечивает презентацию внутреннего мира человека во внешней среде, непосредственное выражение своей жизненной, социальной, личностной позиции и отношений к себе, к другим людям, к обществу [70]. Способность будущего специалиста успешно выполнять субъектные функции, быть субъектом социальных отношений определяет доминирующий стиль его педагогического взаимодействия в образовательном процессе (субъект-объектный, субъект-субъектный, полисубъектный), наиболее соответствующий творческой атмосфере образовательно-хореографической деятельности.

Акцент на эмоциональной выразительности обучения танцам – основа исполнительского искусства в образовательном опыте педагога. Отсутствие эмоционального выражения в преподавании танцевального исполнения является результатом отставания в танцевальном образовании, что является общей проблемой в танцевальном образовании в университетах Китая. Эмоции – важный компонент искусства танца, а танец без эмоций так же невнятен, как белая бумага без визуализации. Поэтому преподаватели теории танца должны полностью стимулировать внутренние эмоции учеников, например, анализируя эмоции и чувства, заложенные в мелодии музыки через текст или фон композиции, прежде чем объяснять танцевальные движения, чтобы ученики могли полностью понять эмоции в танце и затем выразить эмоции в музыке своими движениями тела. Студенты более склонны выражать собственные эмоции, чем представлять эмоции других, и более искусны в использовании собственных пережитых эмоций для выражения танцевальных движений и воплощения эстетического смысла танца с помощью собственных эмоций. Однако то, как использовать эмоции и как выражать свои эмоции в соответствии с законами танца, является областью теории танца. Учителя должны объяснить важность выражения эмоций через будущее развитие учеников и их жизненные исследования, и постепенно использовать теоретическое обучение, чтобы перенести выражение эмоций с пения и просмотра фильмов на хореографию и исполнение, и развивать у студентов осознание необходимости самостоятельного обучения.

Во-первых, студентов учат держать имеющиеся сильные эмоции внутри, без каких-либо средств, таких как катарсис или движение, чтобы держать их в напряжении. Затем учитель общается с учениками, чтобы выяснить, грустно им, радостно, печально или радостно, а затем использует танцевальные движения, близкие к их эмоциям, чтобы дать им выход. Во время процесса учитель делает заметки о соответствующем движении или теории, а затем поправляет и инструктирует учеников, когда они дадут

выход всем своим эмоциям. К этому времени студенты осознали преимущества использования танца для выплеска своих эмоций и проявили большой интерес к теории танца [73].

Во-вторых, очертить рамки теории танца, связанные с эмоциями, точно, ясно и глубоко воспринять каждое понятие и принцип в теории танца, понять и следовать каждому закону и основной характеристике, обобщенной в теории танца, чтобы студенты могли полностью понять требуемое теоретическое содержание и быть в состоянии самостоятельно найти и прочитать соответствующие книги по теории во время обучения в классе.

Последнее – это интеграция эмоционального выражения с эстетическим, расширяя существующий корпус теории танца, т.е. направляя студентов на использование танца для выражения эмоций таким образом, чтобы придать ему более сильный и эстетический характер. В связи с этим преподаватели могут представлять танцевальные движения учеников публике через прямые трансляции в Интернете, чтобы ученики могли определить свои собственные проблемы, когда их оценивает публика, а затем найти соответствующую систему теоретических знаний [76].

Важным элементом ресурсно-деятельностного компонента образовательного опыта педагога-хореографа являются его внутренний духовный мир, проявляющийся во вне, в первую очередь, в отношении к людям вообще. Как только мы игнорируем важный фактор духовного мира, мы не можем по-настоящему понимать людей, жизни людей, мысли людей, чувства людей, и мы не можем понять существование и функционирование общества и «Я». Характеристику хореографа понимать внутренний мир другого человека, взаимодействовать с людьми на уровне внутренних миров Юй Цюй назвал «личностью джентльмена», основе взглядов Юнга, Сунь Ятсена, Ван Даоханя и других. Формирование опыта образовательной деятельности педагога-хореографа есть обогащение «личности джентльмена» (личность джентльмена подчеркивает добродетель

джентльмена, красоту джентльмена во взрослом возрасте, его не сравнимость уникальностью, великодушие, джентльмен умеренный, джентльмен вежливый, джентльмен не высокомерный, джентльмен знает меру и стыд её нарушения).

В полной мере характеристики «личности джентльмена» можно отнести к идеальному образу человека прошлого, настоящего и будущего не зависимо от его профессиональной принадлежности в силу того, что в этом образе интегрированы истинные духовные-нравственные нормы поведения человека.

С учетом системных, психологических и деятельностных оснований опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа образовательно-творческий критерий и уровневые его проявления этого компонента содержатся в таблице 6.

Таблица 6.

**Ресурсно-деятельностный критерий и показатели проявлений
ресурсно-деятельностного компонента опыта образовательной
деятельности будущего педагога-хореографа**

Критерий оценивания	Показатели проявлений	Уровни сформированности		
		<i>Социально- творческий (высокий)</i>	<i>Самообразо- вательный (средний)</i>	<i>Конкурентно- адаптивный (низкий)</i>
Ресурсно- деятельностны й	Владение инновационным и образовательными технологиями	Владеет инновационным и образовательными сетевыми технологиями и ИИ	Владеет современными инновационными и образовательными технологиями	Владеет нормативно необходимыми образовательными технологиями
	Владение субъектными функциями в педагогическом взаимодействии	Доминируют полисубъектные отношения с участниками образовательной деятельности	Доминируют субъект-субъектные отношения с участниками образовательной деятельности	Доминируют объект-субъектные отношения с участниками образовательной деятельности
	Владение способами самоорганизации	Владеет передовыми способами	Уверенно владеет способами	Слабо владеет способами саморегуляции

	и саморегуляции	и саморегуляции	самоорганизации и саморегуляции	самоорганизации и саморегуляции	
--	--------------------	--------------------	------------------------------------	------------------------------------	--

4. Рефлексивно-оценочный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Рефлексия представляет собой «метакогнитивные знания субъекта о собственных когнитивных процессах и навыки регуляции познавательной деятельности, индивидуальную склонность к самоанализу, представления о психическом других людей, а также осознанность поведения» [56, с. 212]. «Применительно деятельности рефлексия рассматривается как особый вид кооперации, механизм развития совместной деятельности, позволяющий её участникам порождать единый нормативный смысл ситуации» (Карпов, 2004, Лефлер, 2003; Щедровицкий, 2005)» [56, с. 212].

Социально-психологическая особенность рефлексии образовательной деятельности заключается в том, что её субъекты становятся своеобразными зеркалами инструментом друг для друга, помогающими увидеть себя, свое место и роль в образовательном процессе. Студент определяется в своей позиции к процессу познания педагогической ситуации, ограничившись представлениями о ней педагога, либо выйти за пределы этих представлений, расширить и углубить их самостоятельно в ходе самообразования.

Групповая рефлексия, как методически организованная совместная аналитическая деятельность студенческой группы педагогом в ходе занятия по осмыслению себя как феномена «Мы» в качестве учебно-профессиональной общности, позволяет осознать взаимозависимость педагогов и обучающихся друг от друга в настоящем и будущем, в перспективах профессиональной деятельности, социализации и лидерства, общего и индивидуального благополучия. Групповая рефлексия образовательной деятельности является эффективным средством научения педагогическому анализу ситуации, целеполаганию, принятию

регуляторных решений, проектной деятельности, алгоритмам самоопределения в системах многомерных координат, этапам самоорганизации самообразовательной деятельности, технологиям реализации организационных и социально-педагогических функций педагога, методике оценивания образовательного результата педагогического процесса. Кроме этого, рефлексия способствует развитию интеллектуальных и поведенческих качеств личности будущего педагога-хореографа.

В качестве целевых элементов современного базового образования выделено творческое мышление, что выдвигает более высокие требования к педагогическому образованию в нашей стране. Целевым измерением в процессе профессионализации педагогического образования естественным образом становится «рефлексивная практика» школьников, их рефлексивная способность. С точки зрения режима обучения студентов, хотя интегрированный режим современного педагогического образования в Китае наделен характеристиками «разнообразия и открытости», он по-прежнему не может преодолеть последовательный централизованный режим обучения в классе. Это на самом деле ограничивает субъективность культурного творчества студентов и их свободу обучения на мультикультурных ресурсах и не способствует расширению культурных горизонтов студентов в их понимании гуманистического мира и его поликультурной модели. Таким образом, соблюдение «культурной целостности» на основе «культурного сознания» должно стать важным показателем для построения современной модели педагогического образования и подготовки кадров в Китае. Студенты нуждаются в обучении и совершенствовании рефлексивной культуры.

Рефлексия образовательной деятельности – это самокоррекция и рефлексивное понимание начинающих педагогов-хореографов факторов и динамики становления своего образовательного опыта в процессе их преподавания и хореографической практики. Это важный способ для

будущих учителей танцев совершенствовать свои способы преподавания, обретения академической уверенности и способности к саморазвитию.

Ли Шульман отмечал: «Педагогическая рефлексия в основном относится к систематическому исследованию вопросов образовательной деятельности, которое имеет важные характеристики открытости для критики и оценки, способности позволять другим строить и размышлять над её результатами. Только в педагогической практике самокоррекции и рефлексивного понимания академической значимости и ценности преподавания, обретается уверенность в себе в процессе преподавания и в восстановления утраченного значения культуры» [68].

Таблица 7.

Рефлексивно-оценочный критерии и показатели уровней сформированности рефлексивно-оценочного компонента опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа

Критерий оценивания	Показатели проявлений	Уровни сформированности		
		<i>Социально-творческий (высокий)</i>	<i>Самообразовательный (средний)</i>	<i>Конкурентно-адаптивный (низкий)</i>
Рефлексивно-оценочный	<i>Рефлексия образовательной деятельности в новой социальной реальности</i>	Владеет способами групповой и индивидуальной рефлексии социальной среды и образовательной деятельности	Владеет способами групповой и индивидуальной рефлексии образовательной деятельности	Владеет способами индивидуальной рефлексии собственной деятельности
	<i>Рефлексия собственного опыта образовательной деятельности</i>	Способен к рефлексии процесса рефлексивного анализа опыта	Способен к рефлексивному анализу всех элементов опыта	Способен к рефлексивному анализу отдельных элементов опыта
	<i>Рефлексия самообразовательных перспектив</i>	Рефлексирует отдаленные самообразовательные перспективы	Рефлексирует ближайшие самообразовательные перспективы	Не видит перспектив самообразования

Уровневые проявления рефлексивно-оценочного компонента опыта

образовательной деятельности будущего педагога-хореографа различают в рефлексии образовательной деятельности в новой социальной реальности, рефлексии собственного опыта образовательной деятельности и рефлексии самообразовательных перспектив (таблица 7).

Опыт реформ образования в развитых странах показывает, что по сравнению с внешней оценкой и контролем, а также внедрением различных мер стимулирования, реформа внутренней системы и культурные изменения вуза являются фундаментальным способом решения проблемы качества преподавания и повышения уровня результативности. Развитие талантов не может быть достигнуто в одночасье, процесс преобразований последовательный, долгий, но реформы всегда должны иметь два целевых ориентира развития системы – это опыт педагога и осваиваемая культура. Это два незыблемых основания образования.

1.3. Структурно-функциональная модель обогащения опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в условиях межкультурной коммуникации

Опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа как системно-целостный образовательный результат педагогического процесса, составляет содержательную основу цели этого процесса. Цель является системообразующим элементом образовательного процесса, подчиняя каждый его компонент функции достижения цели., в силу чего опыт образовательной деятельности педагога может быть сформирован лишь в целостном педагогическом процессе. Этот педагогический постулат предопределяет общепринятый в российской и китайской педагогической науке структуру образовательного процесса, которая закладывается в модель исследуемого процесса.

Модель любого процесса представляет собой некое его подобие, отражающее наиболее важные для исследователя свойства этого процесса

при одновременном абстрагировании от второстепенных, менее важных характеристик [61].

Логика проектирования педагогической системы формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в новой социальной реальности России и Китая повторяет логику самого диссертационного исследования, являющегося научно-исследовательским проектом, направленным не только на совершенствования образовательного процесса, но в первую очередь, на социально-педагогическое развитие обучающихся, их подготовку к жизни и профессиональной деятельности в стремительно меняющемся мире.

Широкая постановка проблемы исследования на социально-педагогическом уровне требует определения границ её проблемного поля, в рамках которого рассматриваются цели педагогического процесса, образовательный результат, методологические подходы, теоретические основания, закономерности и принципы, содержание образования и учебного материала, процессуальной-технологических особенностей и средств мониторинга образовательного результата.

Для проектирования сложной педагогической системы, являющейся элементом социальных систем более высокого порядка, важно выделить доминирующие функции образования как одной из сфер общественной практики и какие воздействия на него оказывают иные сферы. Результаты исследования социальных факторов и научных предпосылок его проведения свидетельствуют о том, что российская и китайская национальные системы образования становятся драйверами развития этих стран, что обуславливает и проектирование педагогических систем с акцентом на будущее их состояние, трансформацию функций обеспечения новых социальных потребностей.

Как отмечает Н.А. Лызь «современный мир с ускоряющимися изменениями технологий и социальных практик, автоматизацией в промышленности, цифровизацией экономики и общества востребует от

человека новые качества, определяет непрерывность и нелинейность траекторий его развития, существенно расширяет задачи и возможности образования» [80].

Важно адекватно определить факторы образовательной среды, в которой происходит накопление необходимого для жизнедеятельности будущего педагога в меняющемся мире культуры и отношений. Как отмечалось ранее, наиболее прогрессивные трансформации в сфере бытия (производстве, науке, образовании) происходят в сфере развития информационно-коммуникативных технологий, цифровизации баз данных и процессов их использования, расширения возможностей и результативности применения искусственного интеллекта. При этом ярко усиливаются негативные тенденции в сфере социальных отношений и культуре, вызванные непрекращающимися попытками глобальных центров силы управлять сознанием и поведением людей на уровне ценностей, что влечет за собой дезинтеграцию традиционных сообществ, рост потребительских установок, снижение социальной и индивидуальной субъектности, разрушение этнокультурной идентичности и духовных ценностей, размывание нравственных норм и координат поведения.

В соответствии с современными вызовами и факторами влияния социальной среды на педагогическую реальность, становится необходимым усиление социально-педагогических функций образования в сфере искусств и культуры, таких как: формирование человека будущего, нравственного воспитания общества, коллективного созидания, субъектного развития и духовного единения нации, сбережения и развития традиционной культуры, культурно-просветительской функции. В свою очередь, усиление социально-педагогических функций образования обуславливает соответствующую доминирующую направленность формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в условиях межкультурного взаимодействия.

В таком широком социально-педагогическом контексте необходимо определить уровень и предметную локализацию проектируемого педагогического процесса формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов. В рамках феноменологического анализа изучаемого опыта, рассматривая опыт образовательной деятельности студента в качестве элемента становления и развития его целостного жизненного опыта, важно определить на какой онтологической стадии становления опыта жизнедеятельности этот процесс будет происходить. В нашем представлении опыт жизнедеятельности человека начинает складываться с момента рождения. По мере физического развития, социализации и усложнения осваиваемых им видов деятельности содержание жизненного опыта ребенка расширяется и усложняется. Центральным психологическим механизмом развития личности, а следовательно, и опыта является механизм научения – действующий на протяжении всей его дальнейшей жизни, который структурируется по мере степени его осознанности личностью. Механизм научения принимается нами в качестве онтологической основы образовательного опыта обучающегося, а в дальнейшем и опыта образовательной деятельности педагога. Это дает основание рассматривать опыт самонаучения личности как непрерывающийся процесс его самообразования, соответственно, требующий для решения задач исследования некой периодизации.

В качестве феноменологического основания периодизации этапов становления опыта образовательной деятельности педагога нами условно были приняты уровни образования: дошкольное, школьное, предпрофессиональное (в сфере искусств), профессиональное, дополнительное профессиональное и период профессиональной деятельности педагога (как правило, совпадающий с дополнительным профессиональным образованием).

На первых трех этапах образования у ребенка происходит становление и развитие опыта учебной деятельности обучающегося, а в

период профессионального образования – образовательного опыта, определяемого Н.А. Лызь как «субъективные представления студента о своей учебно-профессиональной деятельности, о себе как субъекте этой деятельности, об обучении и его социальном контексте, значимые с позиции образовательной успешности, готовности к самообразованию и саморазвитию и психологического благополучия студентов» [81, с. 74].

В профессиональном образовании от студента требуется способность проектирования и организации образовательного процесса по обучению хореографическому искусству, для обеспечения которой уже недостаточно имеющегося у него опыта самообразовательной деятельности. В отличие от самообразования для организации внешнего образовательного процесса по обучению танцам других людей, педагогу необходимы системные теоретические знания по педагогике, психологии, педагогическим технологиям, методикам, методам и средствам обучения, владение способами самостоятельной диагностики творческого потенциала и хореографических способностей обучающихся, разработки индивидуальных траекторий их развития и многое другое, что не содержится в их собственно-образовательном опыте. Исходное его состояние не соответствует требуемому уровню действующего педагога-хореографа, что обуславливает целенаправленное формирование, в первую очередь, системных оснований опыта образовательной деятельности, её функционально-ориентационной основы, наполнения и обогащения элементов, овладения алгоритмами системного анализа педагогических ситуаций и их решений и т.д.

В профессиональной деятельности педагога опыт образовательной деятельности выпускника вуза, встречаясь с реальной педагогической средой и образовательными проблемами, актуализируется, выявляются рассогласования и противоречия между ними, требующие скорейшего разрешения. Эта потребность стимулирует поисковую и творческую активность начинающего педагога по определению путей и средств

компенсации недостающего у него самостоятельного опыта управления образовательным и педагогическим процессом. Возникает и усиливается мотив самообразования, активизирующий внутреннюю проектную деятельность по преодолению дефицита требуемого опыта. В этом процессе образуются ментальные конструкты личностного опыта, синтезирующие имеющиеся у педагога знания, умения, навыки, способы деятельности и приобретаемые новые его элементы в процессе дальнейшего самообразования. Как правило, профессиональная адаптация начинающего педагога протекает с высоким психологическим напряжением, эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью и вариативностью принимаемых решений.

Снижению этих психологических и организационных барьеров способствует устойчивое владение алгоритмами и способами субъектной, самостоятельной, автономной организации образовательной деятельности. Причем, чем более универсальными схемами управления сложными системами владеет субъект деятельности, тем быстрее он адаптируется в условиях осуществления конкретного её вида [97].

Мы полагаем, что на этапе профессиональной деятельности опыт образовательной деятельности педагога претерпевает следующие преобразования: он расширяется, обогащается и уплотняется по мере продуктивного повторения используемых ментальных конструктов и способов решения педагогических задач, что влечет их закрепление и образование укрупненных концептов, составляющих более высокий уровень организации опыта деятельности. Профессионализм субъекта образовательной деятельности на этом уровне опыта позволяет ему творчески продуцировать новые, более эффективные стратегии и способы их достижения в образовательном процессе, которые при достижении высокого уровня профессионализма педагогом составляют более устойчивое личностно-деятельностное образование – стиль его деятельности, который в

условиях успешности его проявлений демонстрирует тенденцию к закреплению и кристаллизации.

Таким образом, формирование опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа необходимо формировать на этапе профессионального образования на уровне ориентировочной основы этого вида деятельности, на которой и в форматах которой происходит в последующем становление и структуризация ментальных конструктов, концептов и индивидуального стиля деятельности педагога в профессии.

Разработка структурно-функциональной модели формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации потребовала концентрированного выражения переосмысленных подходов к их подготовке с учетом современного состояния национальных систем профессионального педагогического хореографического образования в Китае и России. В общем виде эти подходы *требуют синтеза культурного наследия, ориентированности на актуальные потребности общества и инновационные технологии.*

Анализ мирового опыта совершенствования педагогического и хореографического образования позволил выделить основные направления реализации этих подходов в рамках некоторых национальных образовательных систем. К примеру, в США делается акцент на проектном обучении и междисциплинарных подходах; использовании цифровых технологий и VR для изучения хореографических практик; развитии лидерских качеств и предпринимательских навыков у педагогов [145].

Во Франции и Германии активно осуществляется интеграция историко-культурного анализа хореографии в педагогический процесс и индивидуализация обучения на основе компетентностного подхода.

В Южной Корее и Японии идет широкое внедрение в хореографическое образование медитативных и телесно-ориентированных практик для развития эмоционального интеллекта и делается упор на

взаимодействие современных танцевальных форм с традиционными формами танца посредством современных технологий.

В качестве особых направлений развития хореографического образования Китая на фоне мировой хореографической образовательной практики следует отметить комбинацию традиционной хореографии с современными направлениями информационно-технологических средств развития образовательной сферы в целом, к примеру, в сочетании танца и искусственного интеллекта, цифровых образовательных платформ и самообучения танцевальному искусству и др. В стране активно используются цифровые технологии WeChat, Douyin, Moodle и другие.

Новую педагогическую реальность Китая во многом формирует государственная политика поддержки национальных проектов «одна семья, одно искусство», направленных на повышение общей культуры нации

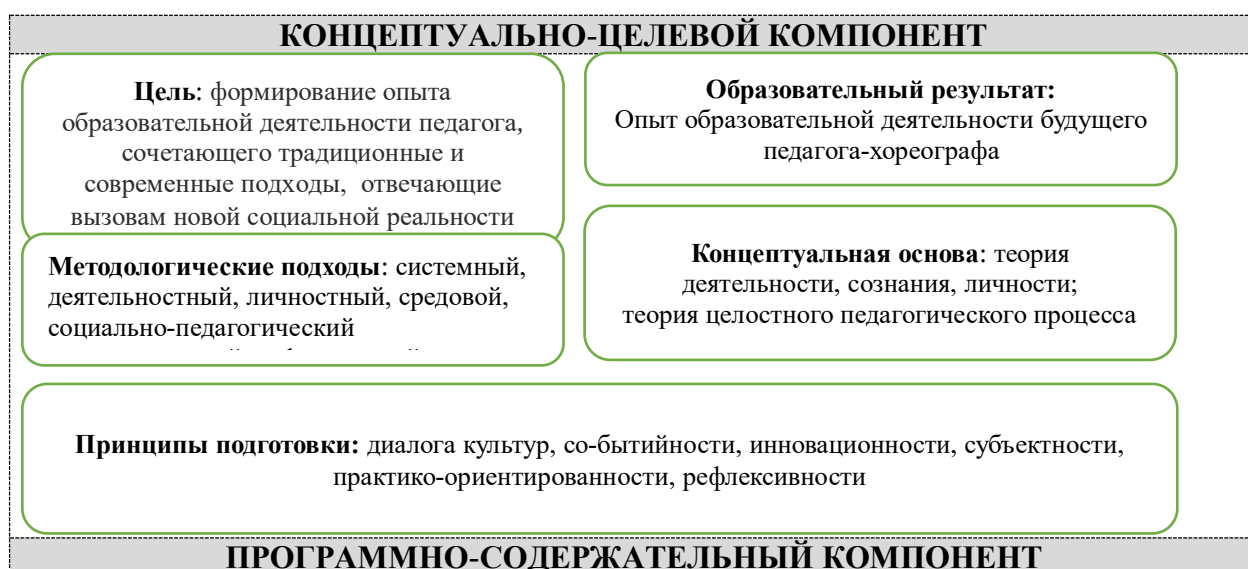
Российское хореографическое образование фундаментально отличается от общемировых оснований развития его национальных систем тем, что имеет богатые традиции развития танцевальных школ и индивидуального наставничества, при этом испытывает острую потребность и большой потенциал для внедрения новых технологий и современных цифровых платформ для развития на базе русской балетной школы и многонационального народного танца. Этому направлению в значительной степени способствует цифровизация российского образования в целом.

В научных и методических трудах российских педагогов-хореографов проявляется возрастающий интерес к образовательным платформам, в частности, использования широких возможностей платформы Moodle для изучения истории танцев и различных танцевальных стилей, освоения базовых понятий хореографической композиции, основ преподавания танца, методов и техник обучения танцевальным движениям в режиме онлайн-обучения.

Использование Moodle для преподавания хореографии дает преподавателям уникальные возможности для создания адаптивных и

индивидуализированных курсов, управления учебным процессом, оценки хореографических навыков и предоставления обратной связи. Это позволяет не только улучшить качество обучения, но и сделать его более доступным, гибким и ориентированным на потребности каждого студента. Внедрение Moodle в хореографическое образование, как отмечает И.Б. Горбуновва – это важный шаг на пути к цифровизации и повышению эффективности педагогических процессов в сфере танца [91].

В условиях глобализации и изоляции России особую значимость в развитии педагогического и хореографического образования обретает социальная потребность в сохранении культурной идентичности при одновременном возрастании социальной потребности в межкультурном взаимодействии. С опорой на вышеизложенные тенденции и приоритетные направления развития педагогического и хореографического образования в России, Китае и других странах нами была разработана структурно-функциональная модель процесса формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации, представленная на рисунке 3.



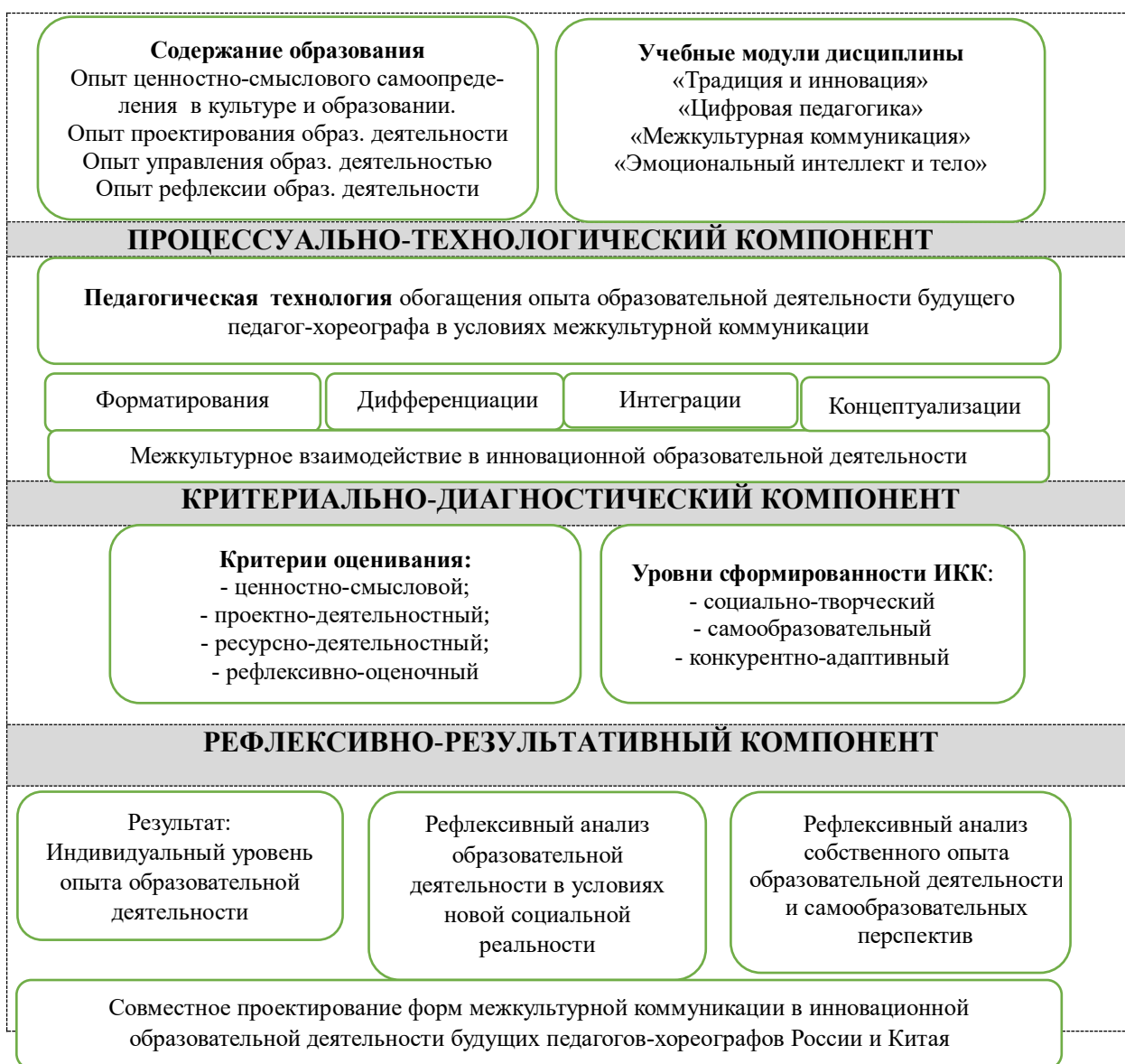


Рис. 3. Структурно-функциональная модель формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации.

Этот процесс включает в себя: 1) концептуально-целевой; 2) программно-содержательный, 3) процессуально-технологический; 4) критериально-диагностический и 5) рефлексивно-результативный компоненты. Такая структура соответствует основным теориям педагогического процесса и обеспечивает целостность образовательного результата.

1. Концептуально-целевой компонент.

В условиях переходного периода от одного цивилизационного уклада жизни людей к другому миропорядку первостепенную важность обретает качество педагогического образования, которое становится единственным массовым социальным институтом, способным обеспечить качественный скачок в развитии образования России, становящегося стратегическим ресурсом развития нации. Первостепенная задача педагога не сообщать обучающемуся готовое знание, а «научиться работать с человеком, что требует от студента-будущего педагога: а) антропологического образования, ядром которого должна стать глубокая философская и психолого-педагогическая подготовка; б) высокой культуры учителя, хорошо знающего как национальные культурные традиции России, так и достижения мировой культуры; в) оптимизации теоретической и практической подготовки преподавателя-предметника; г) опыта инновационно-исследовательской деятельности, что требует методологической культуры, философско-педагогического мышления, способности видеть и самостоятельно решать социальные и педагогические проблемы в новой социальной реальности» [4, с. 11].

В.И. Андреев в качестве значимых социально-педагогических барьеров, препятствующих развитию творческого потенциала будущих педагогов в вузе отмечает: «авторитарный стиль педагогического руководства; недостаточная актуализация прежнего опыта студентов; чрезвычайно низкий уровень базисных (опорных) знаний, умений, навыков, способов деятельности. Он справедливо считает, что образование – есть введение человека в мир культуры на разных этапах его жизни, а его результат – овладение культурой (социальным опытом) различных видов деятельности и общения» [4, с. 13].

Целью моделируемого процесса является формирование у будущих педагогов-хореографов опыта образовательной деятельности, сочетающего традиционные и современные подходы, отвечающие на вызовы новой социальной реальности. Декомпозиция этой цели на педагогические задачи

учитывает методологические подходы, содержание образования и учебного материала, реальные условия культурно-образовательной среды вуза и представлена в задачах каждого технологического этапа по достижению цели.

Методологическая основа педагогического процесса опирается на *системный подход* (В.Г. Афанасьев, И.В.Блауберг, Э.Г. Винограй), позволивший рассматривать педагогическое хореографическое образование в качестве элемента новой социальной реальности, а опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа – как результат практикования обучающегося в педагогической реальности, испытывающий на себе влияние системных факторов новой социальной реальности. Среда рассматривается как источник культурного опыта. В традиционной теории средового подхода среда создается управляющим субъектом, в качестве которого чаще рассматривается педагог, воспитатель. В нашем исследовании идея формирования опыта образовательной деятельности в условиях межкультурной коммуникации предполагает создание образовательной среды взаимообогащения образовательного опыта самими обучающимися – носителями разного этнокультурного и личностного опыта.

Деятельностный подход в психологии (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов и др), определяющий главенствующую роли деятельности в становлении и развитии сознания и личности человека, позволил рассматривать в исследовании феномен опыта как производную деятельности, определяющей его содержание и базовые векторы формирования на основании трансформирующихся функций деятельности педагога в меняющейся социальной реальности.

Личностный подход в психологии личности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.) позволил представить форму индивидуального опыта образовательной деятельности будущего педагога с опорой на структуру личности, предложенной Д.А. Леонтьевым в составе ценностно-смыслового

ядра, внутреннего мира и внешнюю сферу взаимодействия с социальной средой и материальным миром. Личность обучающегося в процессе формирования опыта образовательной деятельности рассматривается не только как объект влияния факторов внешней среды, но и как субъект её преобразования, активно участвующий в образовании человека будущего, следовательно и будущего общества.

Средовой подход (Г.Ю. Беляев,, Е.П. Белозерцев, С.В. Сергеев, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвина и др.) к проектированию педагогического процесса и обеспечивает выделение и учет факторов меняющейся культурно-образовательной среды в условиях развития информационного общества, цифровизации образования, взаимовлияния и взаимопроникновения национальных культур в сфере хореографического образования, что позволяет учитывать тенденции и тренды развития современного педагогического хореографического образования в мире.

Реализация *социально-педагогический подхода* (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, А.В. Мудрик, Т.А. Ромм, Н.А. Лызь и др.) в процессе формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа задает его направленность на изучение и удовлетворение социальных потребностей меняющегося общества. Нацеливает на выход образовательного процесса в социальную практику и активное включение социальных практик в образовательный процесс с широким использованием цифровых платформ, информационно-коммуникативных технологий и иных инновационных средств социально-ориентированной подготовки студентов.

Концептуально- целевой компонент модели содержит принципы образовательного процесса, разработка которых осуществлялась с учетом двух закономерностей: а) сознание и личность формируются и проявляются в деятельности и б) сложность культурно-образовательной среды детерминирует сложность формируемого опыта деятельности обучающегося.

С опорой на первую психологическую закономерность, в качестве требований к процессу формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в вузе, действующих в каждой его точке, были приняты принципы *субъектности, со-бытийности и рефлексивности*, обеспечивающие его направленность на овладение обучающимися базовыми координатами ценностно-смыслового самоопределения в культуре и способами жизнедеятельности в меняющемся социуме.

Вторая закономерность становления опыта деятельности обучающегося основана на базовой закономерности управления: управляющая подсистема должна быть сложнее управляемой подсистемы. Чтобы воздействовать на других людей и социальные ситуации педагогической реальности педагог должен владеть опытом взаимодействия с культурно-образовательной и социальной средой во всей её представленной сложности. Исходя из этой педагогической закономерности были определены принципы *диалога культур, инновационности, практико-ориентированности*.

2. Программно-содержательный компонент.

Содержание процесса формирования опыта образовательной деятельности обучающегося предполагает две составляющие: а) содержание образования самого обучающегося, которое включает опыт освоенных в этом процессе видов деятельности, необходимых для продуктивной реализации функций профессиональной образовательной деятельности педагога и б) содержание учебного материала, с помощью которого это образование осуществляется. Образование будущего педагога направлено на овладение им *опыта ценностно-смыслового самоопределения в культуре и образовании, опыта проектирования образовательной деятельности, опыта управления образовательной деятельностью, опыта рефлексии образовательной деятельности и её результата*.

Содержание учебного материала представлено факультативной учебной дисциплиной, осваиваемой студентами-хореографами

«Образовательная деятельность педагога-хореографа в новой социальной реальности» в составе четырех учебных модулей: *«Традиции и новации»*, *«Цифровая педагогика»*, *«Межкультурная коммуникация»*, *«Эмоциональный интеллект и тело»*.

3. Процессуально-технологический компонент.

Процессуально-технологический компонент модели отражает методическую составляющую реализации содержания образования и учебного материала, содержащуюся в экспериментальной педагогической *«Технологии обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации в вузе искусств и культуры»*, реализуемой в три этапа: а) *этап форматирования*, включающего в себя актуализацию исходного опыта, его рефлексивную диагностику и усвоение обучающимися ориентировочной основы образовательной деятельности; б) *этап дифференциации*, реализуемый посредством расширения и содержательного насыщения элементов формируемого опыта на основе базовых категорий и понятий образовательной деятельности, педагогических знаний, алгоритмов, способов проектирования внутреннего плана деятельности, его реализации и оценивания результатов; в) *этап интеграции элементов опыта* на уровне образования праксиологических конструктов и концептов в последовательно усложняющейся учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

Особенностью экспериментального образовательного процесса является целенаправленное создание в нем условий межкультурной коммуникации за счет включения в учебные и творческие группы китайских, арабских и российских студентов-хореографов и музыкантов разного уровня образования (бакалавриата, магистратуры и аспирантов).

4. Критериально-диагностический компонент.

Образовательный результат проектируемого педагогического процесса должен быть оцениваемым, в противном случае он является не

контролируемым. Для обеспечения этого педагогического требования был разработан критериально-диагностический инструментарий в составе критериев, показателей, уровневых характеристик и уровней сформированности индивидуального опыта образовательной деятельности, содержание которых было изложено в предыдущем параграфе.

Применение психолого-педагогических средств диагностики состояния опыта образовательной деятельности обучающихся позволяет отнести их к типологическим группам *социально-творческого (высокого)*, *самообразовательного (среднего)*, *конкурентно-адаптивного (низкого)* уровней сформированности оцениваемого опыта.

5. Рефлексивно-результативный компонент.

Рефлексивное оценивание образовательного результата моделируемого педагогического процесса является неременным условием его осуществления с первых занятий до полного завершения. Выделение рефлексивного контроля в отдельный компонент процесса является условным, как и условным являются все его структурные границы. Рефлексивный характер мыслительной деятельности личности имеет атрибутивную природу сознания и выполняет не только функцию целостности, связности и непрерывности любой деятельности, но функцию контроля самого сознания, так называемую рефлексию рефлексивного процесса. В силу этого в учебном процессе формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа рефлексии деятельности отводится важная роль – каждое занятие должно содержать процедуры индивидуальной и групповой рефлексии процесса деятельности и её результатов.

Проектная модель педагогической системы формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в вузе искусств и культуры прошла апробацию в опытно-экспериментальной работе, ход и анализ результатов которой представлены во второй главе диссертации.

Выводы по главе 1

1. Перед сферой культуры и образованием России и Китая стоит задача воспитания человека будущего, способного на нравственной основе продуктивно решать все проблемы развития собственной нации и сохранения культурного наследия. В ходе теоретического анализа научных источников определена социокультурная и научная обусловленность; выявлены социально-культурные факторы, детерминирующие трансформации в национальных системах образования России и Китая, их общие черты и различия. Определены факторы новой социальной реальности, детерминирующие трансформации функций педагогической деятельности: разрушение традиционных духовных ценностей; размывание нравственных координат; вытеснение этнокультурной идентичности; снижение социальной и индивидуальной субъектности; формирование общества массового потребления; усиление процессов дезинтеграции и раскола общества; доминирование потребностей работодателя; коммерциализация науки. Преодоление этих негативных тенденций на пути развития нации становится социальной миссией культуры и образования.

2. Современный педагог-хореограф должен уметь самостоятельно осуществлять педагогический анализ социальных ситуаций развития общества, отечественной и зарубежной культуры, личности обучающихся в динамично меняющихся условиях культурно-образовательной среды, самостоятельно определять векторную направленность стратегии развития образования, соотносить современные мировоззренческие тенденции развития молодежи, обладать способностью к целеполаганию и принятию социально-ответственных решений при организации образовательного процесса и выбора содержания хореографического образования, что обуславливает необходимость формирования целостного, социально-направленного образовательного результата его профессиональной

подготовки – опыта образовательной деятельности в новой социальной реальности.

3. Компетентностно-ориентированная модель образовательного результата российских федеральных государственных образовательных результатов и китайских учебных программ в сфере педагогического хореографического образования не обеспечивает требуемой социальным заказом педагогическому образованию системной целостности образовательного результата в силу оторванности целевых образовательных ориентиров от обучающегося, от непрерывного онтологического процесса его развития и совершенствования. Теоретический анализ научных подходов к определению сущностных особенностей индивидуального опыта обучающегося в психологических координатах «деятельность – сознание – личность» дает нам основание рассматривать опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа как сложное многоуровневое личностно-деятельностное новообразование, целенаправленно формируемое в педагогическом процессе, представляющее собой психический след практикования обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, ориентированной на успешное выполнение им образовательных функций в предстоящей профессионально-педагогической деятельности в сфере хореографического искусства. Его структурно-функциональная модель представлена в исследовании ценностно-смысловым, проектно-деятельностным, ресурсно-деятельностным и рефлексивно-оценочным компонентами.

4. Спроектирована и обоснована структурно-функциональная модель процесса формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов, основанная на идее обогащения образовательного опыта будущих педагогов в условиях их межкультурной коммуникации. Этот процесс включает в себя: 1) концептуально-целевой; 2) программно-содержательный, 3) процессуально-технологический; 4) критериально-диагностический и 5) рефлексивно-результативный компоненты. Такая

структура соответствует основным теориям педагогического процесса и обеспечивает целостность образовательного результата.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В ВУЗЕ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

2.1. Организация экспериментальной работы и результаты констатирующего эксперимента

Экспериментальная часть исследования была направлена на экспериментальную проверку концептуальных оснований и проектной структурно-функциональной модели формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности на предмет продуктивности этого процесса. Во второй главе диссертации представлены результаты решения двух исследовательских задач: апробации экспериментальной технологии обогащения опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов и задачи выявления и обоснования педагогических условий эффективности процесса формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в вузе.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Белгородского государственного института искусств и культуры в течении 2020/2021 учебного года и была организована в три этапа, в ходе которых были проведены констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент и выполнены обработка и анализ результатов формирующего эксперимента.

В констатирующем эксперименте приняли участие 60 студентов второго и третьего курсов хореографического направления 52.03.01. Хореографическое искусство. С применением критериально-диагностического комплекса был произведен контрольный срез уровня сформированности опыта образовательной деятельности студентов,

будущих педагогов-хореографов. Полученные данные послужили материалом для определения исходного уровня опыта образовательной деятельности на начало формирующего эксперимента.

Особенностью формирующего эксперимента в силу малочисленности контингента обучающихся на творческих специальностях в вузе искусств и культуры явилась его организация для всех студентов, принявших участие в констатирующем эксперименте, составивших в формирующем эксперименте экспериментальную группу. Контрольную группу составили 29 студентов 2го и 3-го курсов, обучавшиеся в 2020/2021 учебном году, результаты диагностики которых рассматривались в качестве образовательного результата традиционной системы подготовки педагогов-хореографов к образовательной деятельности в новой социальной реальности. Экспериментальную группу составили 31 студент 2-го и 3-го курсов, обучающихся в 2021/2022 учебном году. Формирующий эксперимент осуществлялся в рамках факультативной учебной дисциплины «Образовательная деятельность педагога-хореографа в новой социальной реальности» в объеме 72 часа (2 ЗЕТ) (Приложение1), проводимой по согласованию с руководством факультета и учебно-методическим управлением для двух курсов.

Уровни проявлений наблюдаемых переменных опыта образовательной деятельности испытуемых мониторился с применением критериально-диагностического комплекса, приведенного в табл. 8.

Представленный в таблице критериально-диагностический инструментарий разрабатывался в соответствии с выделенными структурными компонентами опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа и образовательными потребностями российского и китайского обществ, детерминирующих расширение социально-педагогических функций образовательной деятельности педагогов сферы хореографического искусства. Принимая во внимание узкую профессиональную направленность предмета исследования и

Таблица 8.

Средства диагностики уровня сформированности опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов

№	Компонент опыта	Критерий оценивания	Показатели проявлений	Средства диагностики
1.	Ценностно-смысловой компонент	Ценностно-смысловой критерий	<i>Ценности хореографического образования</i>	Эссе «Мой идеал» Неоконченные предложения, Карта самооценки
			<i>Смыслы образовательной деятельности педагога-хореографа</i>	
			<i>Мотивы выбора профессии педагога-хореографа</i>	
2.	Проектно-деятельностный компонент	Проектно-деятельностный критерий	<i>Понятийное поле образовательной деятельности</i>	Неоконченные предложения, Методика понятийного поля, Кейс ситуаций Карта самооценки
			<i>Владение полной функцией управления образовательной деятельностью</i>	
			<i>Владение алгоритмом проектирования образовательных технологий</i>	
3.	Ресурсно-деятельностный компонент	Ресурсно-деятельностный критерий	<i>Владение инновационными образовательными технологиями</i>	Неоконченные предложения Кейс ситуаций Карта самооценки
			<i>Владение субъектными функциями организации деятельности</i>	
			<i>Владения способами самоорганизации и саморегуляции</i>	
4.	Рефлексивно-оценочный компонент	Рефлексивно-оценочный критерий	<i>Рефлексия образовательной деятельности в новой социальной реальности</i>	Неоконченные Предложения Карта самооценки
			<i>Рефлексия собственного опыта образовательной деятельности</i>	
			<i>Рефлексия самообразовательных</i>	

			<i>перспектив</i>	
--	--	--	-------------------	--

недостаточную разработанность концептуальных оснований мониторинга и диагностических методик оценивания опыта образовательной деятельности мы отдали предпочтение не стандартным опросам с закрытыми позициями, предлагаемыми испытуемым для выбора или ранжирования, а психолого-педагогическим педагогическим средствам, позволяющим исследовать компоненты опыта, что называется, «с чистого листа», предлагая испытуемым стимульный материал без готовых вариантов ответа, а побуждающий их к изложению собственных рассуждений и мнения в заданном направлении. Такие проективные методики в сравнении со стандартными представляют значительную сложность в обработке результатов, однако, более продуктивны для исследования субъективного опыта образовательной деятельности обучающегося.

На этапе констатирующего эксперимента с целью получения контрольного среза состояния опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов, сформировавшегося в традиционном учебном процессе вуза искусств и культуры мы применили: а) эссе на тему «Мой идеал» (Приложение 2.); б) Методика неоконченных предложений (Приложение 3); в) Методика понятийного поля образовательной деятельности педагога-хореографа (Приложение 4); г) Кейс ситуаций (Приложения 5,6,7); д) Карта самооценки опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа» (Приложение 8).

Эссе на тему «Мой идеал» имело целью определить направленность ценностно-смыслового ядра жизненного опыта обучающихся в координатах жизненных ориентаций человека «жизненный идеал» и «счастье», в рамках которых формируются ценностно-смысловые конструкты разнообразных видов осваиваемых им деятельностей. Именно жизненный опыт, его ценности и смыслы доминируют в становлении учебно-профессионального опыта будущего педагога-хореографа в образовательном процессе вуза.

Направленность и содержание жизненных ценностно-смысловых установок личности позволяют определить и наиболее вероятный вектор становления ценностно-смысловой направленности мотивационной сферы будущего педагога-хореографа. Текст эссе несет в себе ценностно-смысловую характеристику автора, отраженную в количестве упоминающихся ценностей и смыслов, их локализации и привязки к жизненным сферам.

Текст выполненного эссе позволяет получить дополнительную информацию о его авторе с помощью семантического анализа. Так, по наиболее часто встречающимся в тексте словам и выражениям можно определить референтную сферу отношений личности, контур ближайшего окружения, направленность доминирующих интересов. Для педагога-хореографа важно тонкое чувствование и глубина декомпозиции художественных образов, точность и целостность их описания, что обеспечивается общей ментальной способностью обучающегося к восприятию и описанию объектов и явлений окружающего мира, проявлению эмоциональной значимости смыслов.

В контексте исследования может иметь значение наличие в тексте проекции описываемых образов на состояние социальных структур различного масштаба, в том числе и на их будущее состояние, таких как общество, социальный институт педагогического образования, идеальный педагог, мир искусства и т.д. В совокупности проявляющихся признаков эти параметры характеризуют особенности понятийного поля не только ценностно-смыслового компонента опыта, но и понятийного поля образовательной деятельности будущего специалиста.

Методика неоконченных предложений применялась с целью определения в составе опыта образовательной деятельности: а) представлений испытуемых о сущности, целях, структуре, функциях и результатах образовательной деятельности педагога-хореографа; б) параметров понятийного поля образовательной деятельности; в) владения традиционными и инновационными образовательными технологиями,

полной функцией управления образовательной деятельностью и алгоритмом проектной деятельности.

Кейс ситуаций содержит задания на владение обучающимися алгоритмами управления образовательной деятельностью, субъектными функциями организации образовательной и проектной деятельности, способами самоорганизации, саморегуляции и рефлексии опыта образовательной деятельности педагога-хореографа в меняющейся педагогической реальности.

Наряду с внешне наблюдаемыми переменными, характеризующими уровень сформированности опыта образовательной деятельности студента будущего педагога-хореографа важна его собственная рефлексивная оценка этого опыта, либо усиливающая рабочее напряжение потребности в его совершенствовании, либо снижающая эту мотивацию. Решению этой задачи служит «Карта самооценки опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа», дающая возможность оценить обучающимся уровень сформированности каждого элемента оцениваемого опыта в интервале от 1 до 10 баллов.

Результаты констатирующего эксперимента показали сравнительный уровень сформированности опыта образовательной деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп в традиционном образовательном процессе вуза искусств и культуры. Эти данные принимались в качестве исходных на начало формирующего эксперимента, также с их учетом вводились некоторые коррективы в его экспериментальную технологию.

Ценностно-смысловой компонент опыта образовательной деятельности. Ценностно-смысловой компонент в опыте образовательной деятельности будущего педагога-хореографа выполняет функцию ориентации обучающегося в социуме, культуре и профессии на основе осознания приоритетных ценностей и смыслов произвольной целенаправленной деятельности. В организации образовательной деятельности он выполняет функцию целеполагания.

Уровень сформированности этого компонента опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа определялся по одноименному критерию с помощью написания студентами эссе «Мой идеал», методики «Неоконченные предложения» и методики «Понятийное поле образовательной деятельности».

При написании эссе «Мой идеал» студентам предлагалось написать сочинение объемом 1-2 страницы машинописного текста отразив в связном тексте ответы на четыре вопроса: Каким, по вашему мнению, является жизненный идеал для большинства людей? Какой Ваш жизненный идеал? Что, по Вашему мнению, составляет счастье для большинства людей? Что составляет счастье для Вас? Семантический анализ текста проводился с помощью онлайн-сервиса <https://miratext.ru/>.

Общий анализ данных по частям текстов, отражающих мнение респондентов о жизненных идеалах большинства людей показал, что наиболее часто встречающимися словами описывающих идеал являются: семья, жизнь, заработок, хороший, быть (рис. 4). При ответах на вопрос «Для меня жизненный идеал...» наиболее часто встречались слова: жизнь, семья, цель, быть, работа. Т.е. в целом мы видим схожую картину в описании идеалов других людей, так и своих собственных. Социальный контур взаимодействия студентов ограничен ближайшим окружением – семьей, даже студенческому сообществу в образе идеала места не нашлось. Профессиональная деятельность выражена общей терминологией – «работа», «трудиться», «заработок», связанный с трудовой деятельностью. В большинстве работ отсутствует творческая деятельность, как фактор удовлетворенности жизнью, состояния счастья.

Все эти признаки свидетельствуют о недифференцированном образе желаемого состояния собственной жизни, её идеального состояния большей части испытуемых. Параметры этого образа очень узкие, ограниченные эмпирическим опытом ситуацией настоящего протекания жизни. В мировоззренческом опыте отсутствует образ будущего, собственное

благополучие, как и благополучие других людей не связано с социумом, его состоянием, собственной ролью в меняющейся реальности.

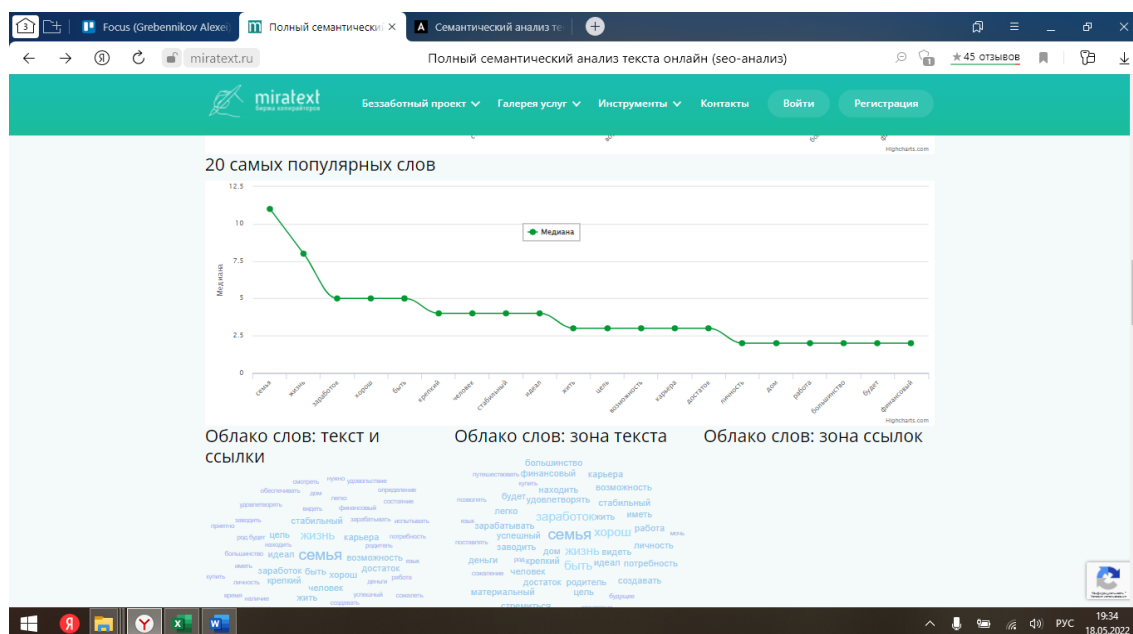


Рис. 4. Результаты графической и содержательной обработки текстов эссе «Мой идеал», выполненных студентами ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента.

Индивидуальная обработка текстов эссе показала, что в экспериментальной группе (ЭГ) в 4-х работах (12,9%) образ счастья, как проекции жизненного идеала, более глубоко проработанный и социально-ориентированный, в них звучит «признание таланта», «танцевальная карьера», «успешная творческая карьера», «любовь учеников». Для этих испытуемых важен социальный контекст, появляется кто-то, кто значим, на мнение которого будущий педагог-хореограф ориентирован. В этом проявляется творческая мотивация и социальный контекст будущего образа удовлетворенности жизнью. В контрольной группе (КГ) работ, в которых проявился социальный и творческий контекст желаемого идеального будущего было выделено 3 (10,3%).

В обеих группах респондентов, проявилось ценностное отношение к хореографическому искусству как важного элемента культуры, стремление

служить искусству и постоянно развивать свое хореографическое мастерства, что является признаком самообразовательного типа ценностно-смысловых ориентаций обучающихся. В ЭГ самообразовательный тип опыта проявился у 6 студентов (19,4%), в КГ у 4 человек (13,8%).

В остальных текстах эссе, в жизненных идеалах преимущественно доминируют индивидуальные материально-ориентированные ценности и смыслы, карьерный рост, что дает основания отнести эти проявления к конкурентно-адаптивному (низкому) уровню опыта. Дополняют это основание низкая эмоциональная значимость и точность описанных идеальных образов, отсутствие их проекции на состояние каких либо социальных структур и их будущее состояние.

Практическое задание по построению ценностных координат базовых способов бытия и со-бытия (Приложение 6) из двух групп выполнили только 2 человека в ЭГ (6,5%) и 3 человека в КГ (10,3%), что свидетельствует в целом о низком уровне владения инструментом ценностно-смыслового самоопределения обучающихся в социуме.

Карта самооценки опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в целом показала низкий уровень оцениваемого студентами опыта мировоззренческой деятельности, в особенности способов и инструментов анализа факторов и собственного самоопределения в координатах базовых способов жизнедеятельности. Средний балл самооценки студентами собственных умений и способов ценностно-смыслового компонента опыта образовательной деятельности составил 3,8 балла по 10-ти бальной шкале. В целом, результаты диагностики ценностно-смыслового компонента образовательного опыта студентов экспериментальной и контрольной групп распределились по уровням сформированности следующим образом (табл. 9).

Проектно-регулятивный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа. Проектно-регулятивный

Результаты диагностики ценностно-смыслового компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровни сформированности (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n – 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой	4 12,9%	6 19,4%	21 67,7%	3 10,3 %	4 13,8%	22 75,9%
2.	<i>Ценности хореографического образования</i>	5 16,1%	6 19,4%	20 64,5%	3 10,3%	6 20,7%	20 69,0%
3.	<i>Смыслы образовательной деятельности педагога-хореографа</i>	4 12,9%	6 19,4%	21 67,7%	2 6,9%	2 6,9%	25 86,2%
4.	<i>Мотивы выбора профессии педагога-хореографа</i>	3 9,6%	6 19,4%	22 71,0%	4 13,8%	4 13,8%	21 72,4%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

компонент опыта образовательной деятельности педагога-хореографа является элементом внутреннего мира личности и выполняет функцию когнитивно-организационной основы внутреннего плана образовательной деятельности, реализуемого затем во внешней среде [70]. Диагностика уровня его сформированности осуществлялась с помощью методики неоконченных предложений (Приложение 3), «Понятийного поля образовательной деятельности педагога-хореографа» (Приложение 4), кейса ситуаций (Приложение 5) и карты самооценки (приложение 8).

Результаты диагностики уровня сформированности этого компонента свидетельствуют о узком понятийном поле образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов, представленном в их окончаниях предложенных неоконченных предложениях наиболее общими категориями обще-педагогической направленности в разных употребительных формах: «обучение», «обучать», «обучать танцам», «воспитывать», «формировать компетенции», «развивать навыки, умения» и др. При этом следует отметить более широкий диапазон в их ответах понятий непосредственно

хореографического педагогического процесса: «привить детям любовь к танцам», «развивать художественный вкус», «танцевальная выразительность», «ритмика» и др.

Важно отметить то, что во многих ответах на вопросы о целях педагогического хореографического образования в новой социальной реальности и о социально-педагогических функциях образовательной деятельности педагога-хореографа проявился ясно выраженный социальных контекст: 11 студентов (35,5% ЭГ указали в качестве целей «формирование хореографической культуры в обществе», «укреплять общечеловеческие ценности», «формировать духовно-нравственные ценности» и др., в КГ доля таких ответов составила 44,8% (13 чел). Однако, существенные затруднения респонденты обеих групп испытали при ответе на вопрос о социально-педагогических функциях образовательной деятельности педагогов-хореографах, что, вероятно стало следствием недостаточности понятийного поля обучающихся в части терминологического аппарата системных параметров деятельности, хотя сущностные характеристики этих функций были многими озвучены в ответах об образовательных целях. Эта же тенденция проявилась и при выполнении соответствующего задания из кейса ситуаций по построению матрицы реализации социально-педагогических функций образовательной деятельности педагога-хореографа (Приложение 5).

Понятие управления образовательной деятельности и его алгоритм достаточно полно охарактеризовали 16 испытуемых ЭГ (51,6%) и 13 КГ (44,8%), при этом проектную деятельность и её этапы раскрыли 10 студентов ЭГ (32,3%) и 13 КГ (44,8%). Общая самооценка организационно-управленческих умений в ЭГ составила 5,7 балла, в КГ – 6,9 балла.

Результаты диагностики уровня сформированности проектно-деятельностного компонента опыта образовательной деятельности студентов ЭГ и КГ содержатся в таблице 10.

Результаты диагностики проектно-деятельностного компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n - 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Проектно-деятельностный	10 32,3%	11 35,5%	10 32,2%	9 31,0%	8 27,6%	12 41,4%
2.	<i>Понятийное поле образовательной деятельности</i>	6 19,4%	12 38,7%	13 41,9%	7 24,1%	10 34,5%	12 41,4%
3.	<i>Владение полной функцией управления образовательной деятельностью</i>	16 51,6%	9 29,0%	6 19,4%	13 44,8%	7 24,1%	9 31,1%
4.	<i>Владение алгоритмом проектирования образовательных технологий</i>	8 25,8%	11 35,5%	12 38,7%	7 24,1%	9 31,1%	13 44,8%

Ресурсно-деятельностный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа представляет собой имеющийся у студента личностно-деятельностный ресурс выполнения образовательной деятельности. Его базовая функция – исполнение принятых регуляторных решений во внутреннем плане образовательной деятельности.

Оценивание уровня его сформированности производилось с применением методики неоконченных предложений, методики понятийного поля образовательной деятельности, кейса ситуаций и карты самооценки образовательного опыта студентами. В качестве оцениваемых переменных выступали: владение будущими педагогами-хореографами внешними ресурсами – традиционными и инновационными образовательными технологиями, а также внутренними ресурсами – субъектными функциями и личностно-творческим потенциалом хореографического искусства.

Понятие образовательной технологии достаточно полно раскрыли 13 испытуемых ЭГ (41,9%) и 16 студентов КГ (55,2%) и смогли привести от 3

до 5 традиционных образовательных технологий (игровые, проблемного обучения, интерактивные, критического мышления, информационные, мозговой штурм и др.), но значительно меньше смогли назвать инновационных технологий, включая в них большей частью информационные технологии и технологию дистанционного обучения.

Практическое задание по применению сетевых образовательных платформ в хореографическом образовании лишь 5 студентов ЭГ и 2 студента КГ привели возможности совместной работы студентов и педагогов на платформе Moodle, при этом четверо из них оказались китайскими студентам.

Собственные знания инновационных образовательных технологий и владение ими студенты ЭГ оценили на 3,4 балла, а в КГ – на 4,7 балла.

Открытые вопросы, касающиеся понятия, сущностных характеристик субъекта образовательной деятельности и проявляющихся в ней субъектных функций педагога стимулировали студентов комплексно проявить знание собственной субъектности и умение применить это знание в рефлексивно-оценочной деятельности в контексте предстоящей профессии. Результаты выполнения этих заданий позволили отнести к высокому уровню сформированности этого показателя у 7 студентов ЭГ (22,6%), а к низкому уровню у 15 испытуемых (51,7%). В КГ этот показатель проявил высокий уровень у 10 респондентов 34,5 %), низкий – у 11 человек (37,9%)

Понятие самоорганизации деятельности и её алгоритм не представил сложности в выполнении в ЭГ после того, как один из испытуемых задал диссертанту вопрос «Алгоритм самоорганизации образовательной деятельности тот же, что и управление деятельностью?» и получил утвердительный ответ. С этим заданием успешно справились в ЭГ 19 студентов (61,3%), на низком уровне выполнили задание 8 человек (25,8%). В контрольной группе такого уточняющего вопроса не поступало, вероятно, в силу этого, соответствующие показатели оказались ниже: высокий уровень продемонстрировали в ЭГ 25,8% (8 чел), низкий – 45,2% (14 чел.).

Способами саморегуляции своих состояний в ЭГ на высоком уровне владеют 11 человек (35,4%), на низком – 9 (29,0%); в КГ соответственно – 8 (27,6%) и 13 (44,8%).

Общие данные уровневого оценивания ресурсно-деятельностного компонента опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов представлены в таблице 11.

Таблица 11.

Результаты диагностики ресурсно-деятельностного компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n - 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ресурсно-деятельностный	7 22,6%	9 29,0%	15 48,4%	6 20,7%	7 24,1%	16 55,2%
2.	<i>Владение инновационными образовательными технологиями</i>	5 16,1%	6 19,4%	20 64,5%	2 6,8%	4 13,8%	23 79,4%
3.	<i>Владение субъектными функциями организации деятельности</i>	5 16,1%	12 38,7%	14 45,2%	10 34,5%	8 27,6%	11 37,9%
4.	<i>Владения способами самоорганизации и саморегуляции</i>	11 35,5%	11 35,5%	9 29,0%	8 27,6%	8 27,6%	13 44,8%

Рефлексивно-оценочный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа оценивался в проявлениях рефлексии обучающегося к образовательной деятельности в новой социальной реальности, к своему собственному опыту образовательной деятельности и к собственным самообразовательным перспективам. Выбор этих параметров оценивания рефлексии будущего педагога-хореографа обеспечивает: а) оценивание уровня целостности в сознании испытуемого собственного опыта предстоящей профессиональной деятельности;

активизирует его осознанный контроль функциональных связей между всеми компонентами опыта; помогает осознанию субъектом уровня своей готовности к профессиональной деятельности и устранению выявленной им рассогласованности имеющегося и требуемого опыта. Эти показатели являются проявлениями личностной, социальной и когнитивной рефлексии, необходимой для профессиональной деятельности педагога.

Инструментом для оценивания уровня рефлексивно-оценочного компонента опыта образовательной деятельности студента являлись методика понятийного поля образовательной деятельности, неоконченные предложения, кейс ситуаций, карта самооценки опыта образовательной деятельности. С их применением были получены результаты, содержащиеся в таблице 12.

Таблица 12.

Результаты диагностики рефлексивно-оценочного компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n –29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Рефлексивно-оценочный	7 22,6%	15 48,4%	9 29,0%	6 20,7 %	12 41,4%	11 37,9%
2.	<i>Рефлексия образовательной деятельности в новой социальной реальности</i>	4 12,9%	15 48,4%	12 38,7%	1 3,4%	12 41,4%	16 55,2%
3.	<i>Рефлексия собственного опыта образовательной деятельности</i>	12 38,7%	15 28,4%	4 12,9%	9 31,0%	12 41,4%	8 28,6%
4.	<i>Рефлексия самообразовательных перспектив</i>	6 19,4%	14 45,2%	11 35,5%	8 28,6%	13 44,8%	8 28,6%

Стимульный материал методики неоконченных предложений позволил получить представление о границах осознаваемого обучающимися анализа собственной деятельности и среды, в которой она

протекает, факторов, влияющих на их поведение, мысли, поступки, действия. Важно было определить, в каком времени испытуемые представляют свою профессиональную деятельность. Отвечая на вопрос о их образовательных перспективах. Полученные результаты дополняют проявления ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов-хореографов вопросами смысла жизни и отношением к своему самообразованию.

Испытуемые ЭГ, отвечая на вопрос возможностях рефлексии образовательной деятельности в целом верно, но не дифференцированно, представляют себе функции социальной рефлексии среды и образовательной деятельности. 15 испытуемых ЭГ (48,4%) сделали попытку выделить функцию «анализировать», «учитывать изменения», «понять как влияет», «увидеть что происходит», «понять как работать и жить дальше» и др. В КГ ответы той же направленности дали 12 испытуемых, что составило 41,4% группы, что позволило отнести их уровень рефлексивности, в совокупности со стремлением к самообразованию к среднему уровню сформированности этого компонента образовательной деятельности. Лишь в ответах 4 студентов ЭГ (12,9%) и 1 студента КГ (3,4%) были ответы о том, что рефлексия образовательной деятельности позволяет прогнозировать «задачи и функции образования будущего» и «проектировать образовательный идеал человека будущего», что дает основания определить их уровень рефлексивно-ценностного компонента как социально-творческий. Низкий уровень социальной рефлексии проявился у 12 студентов ЭГ (38,7%) и 16 студентов КГ (55,2%), не взирая на то, что личностная рефлексия своего собственного образовательного опыта была проявлена ими на самообразовательном (среднем) уровне.

Проявления показателя саморефлексии опыта образовательной деятельности дифференцировали испытуемых: с высоким уровнем в ЭГ – 12 человек (38,7%), со средним уровнем – 15 человек (48,4%), низким уровнем сформированности – 4 человека (12,9%). В КГ эти показатели

распределились следующим образом: высокий – 9 человек (31,0%), средний – 12 человек (41,4%) и низкий уровень сформированности – 8 человек (27,6%).

Показатель «рефлексия самообразовательных перспектив» выявил низкую прогнозируемость образовательных перспектив в обеих группах испытуемых как по планируемым срокам, так и по формам самообразования, с неясными индивидуальными траекториями самосовершенствования. Ответы, содержащие указания на стремление к совершенствованию своего педагогического и хореографического мастерства, дальнейшему служению искусству были отнесены к высокому (социально-творческому) уровню сформированности – ЭГ 6 человек, (19,4%); КГ 8 человек (27,6%). Перспективы постоянного самообразования были отнесены к среднему (самообразовательному уровню) – ЭГ 14 человек (45,2%), КГ 13 человек (44,8%). Остальные испытуемые, не определившиеся с образовательными перспективами и ответившие «жизнь покажет», «если будут потребности в учителях танцев», т.е. с ориентацией на рынок услуг, составили группу с низким (конкурентно-адаптивным) уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента.

В таблице 13 представлены сводные данные по уровням сформированности структурных компонентов опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 13.

Сводные данные по уровню сформированности структурных компонентов опыта образовательной деятельности испытуемых ЭГ и КГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

№	Структурный компонент	Уровни (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой	4 12,9%	6 19,4%	21 67,7%	3 10,3 %	4 13,8%	22 74,9%
2.	Проектно-деятельностный	10 32,3%	11 35,5%	10 32,3%	7 24,1%	10 34,5%	12 41,4%
3.	Ресурсно-	7	9	15	6	7	16

	деятельностный	22,6%	29,0%	48,4%	20,7%	24,1%	55,2%
4.	Рефлексивно-оценочный	7 22,6%	15 48,4%	9 29,0%	6 20,7%	12 41,4%	11 37,9%

Итоговые сравнительные данные по общему уровню информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей КГ и ЭГ представлены в табл. 8.

Таблица 14.

Сравнительные данные о сформированности уровня опыта образовательной деятельности студентов ЭГ и КГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Респонденты	Кол-во	Уровни (чел. , %)		
		Высокий	Средний	Низкий
Студенты ЭГ	31	6 19,4%	10 32,3%	15 48,3%
Студенты КГ	29	6 20,7%	8 27,6%	15 51,7%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

Результаты диагностики уровня сформированности опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов вуза искусств и культуры свидетельствуют о том, что как в экспериментальной группе (ЭГ), так и в контрольной группе (КГ) преобладает конкурентно-адаптивный (низкий). Статистически значимых различий в результатах диагностики в ЭГ и КГ не выявлено.

2.2. Апробация экспериментальной технологии обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации

Глобализация, цифровизация и усиление культурного обмена между Россией и Китаем создают уникальные возможности и условия для подготовки педагогов-хореографов. Профессия педагога-хореографа требует

в современном социуме синтеза культурного наследия, инновационных технологий и ориентированности на актуальные потребности общества. Особое значение приобретает ценностно-смысловое самоопределение педагога в меняющемся мире, определение векторов развития культуры и интеграции традиционных хореографических практик с современными цифровыми инструментами, что требует новых образовательных технологий подготовки педагогов-хореографов к реализации социально-педагогических функций профессиональной деятельности.

В экспериментальной технологии обогащения образовательного опыта будущего педагога-хореографа реализуется идея формирования опыта образовательной деятельности в межкультурном педагогическом взаимодействии на основе уже имеющегося у него образовательного опыта, что соответствует требованиям системной целостности образовательного результата педагогического процесса. Понимая индивидуальный опыт деятельности человека как психический след его практикования в социуме и природной среде, мы считаем, что опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа формируется не только в непосредственной образовательной деятельности, но и имеет базовые основания и конструкты, становление и трансформации которых происходит на протяжении всей его жизни. В силу этого содержанием экспериментальной технологии является последовательное обогащение имеющегося у студента, будущего хореографа жизненного и образовательного опыта, необходимого для эффективной работы в условиях динамичной социальной реальности России и Китая. В результате будущий педагог должен владеть опытом организации образовательной деятельности на уровне реализации обновленных социально-педагогических функций педагога и функций управления деятельностью.

Технология сочетает в себе традиции, инновации и цифровые технологии, что, по нашему мнению, делает её актуальной и перспективной.

Цель технологии. Формирование у будущих педагогов-хореографов опыта образовательной деятельности, сочетающего традиционные и современные подходы, адаптированные к новой педагогической реальности.

Структура технологии. Структура технологии определяется содержанием факультативной учебной дисциплины «Образовательная деятельность педагога-хореографа в новой социальной реальности», в рамках которой протекает педагогический процесс формирования опыта образовательной деятельности обучающихся (Приложение 1). Учебная дисциплина включает в себя четыре учебных модуля: Модуль I «Новая социальная реальность», в процессе освоения которого у обучающихся формируется *опыт мировоззренческой деятельности*; Модуль II «Образовательная деятельность как система», в котором формируется *опыт регулятивно-управленческой деятельности*; Модуль III «Цифровое образование» направленный на формирование инновационного опыта *образовательно-хореографической деятельности*; Модуль IV «Рефлексивный анализ образовательной деятельности и её результатов», направленный на *развитие опыта индивидуальной и групповой рефлексии* будущих-педагогов-хореографов. Опыт *рефлексивной деятельности* обучающегося формируется в процессе освоения им каждого учебного модуля.

Этапы реализации модуля. Каждый модуль осваивается обучающимися по общему алгоритму, включающему в себя 4 этапа: а) погружение в проблему; б) теоретический обзор учебного материала; в) практическое обучение; г) рефлексия и оценка результата.

Механизмы обогащения опыта. В процессе реализации каждого модуля отрабатываются 4 этапа обогащения опыта осваиваемого вида деятельности: а) актуализации, рефлексивная диагностика и форматирование исходного опыта; б) дифференцированное насыщение элементов опыта знаниями, умениями, способами и алгоритмами осваиваемого вида деятельности; в) интеграция отдельных элементов опыта

в укрупненные конструкты и концепты в процессе усложняющейся деятельности; г) рефлексивное осмысление обретенного опыта.

Особенности реализации технологии обогащения опыта образовательной деятельности будущих педагогов в межкультурной коммуникации излагаются применительно каждого учебного модуля. Общий бюджет времени на дисциплину составил 72 часа (2 ЗЕТ), из них 6 часов лекции, 24 часа практические занятия и 36 часов самостоятельная работа студентов. Учебный материал был представлен текстами лекций и раздаточным материалом для практических заданий, выставленных в электронной образовательной среде вуза (ЭОС «ЛИРА БГИИК») в дисциплине, к которой имели доступ студенты экспериментальной группы.

Модуль I «Новая социальная реальность».

Содержанием модуля являются результаты исследования социально-культурных трансформаций, происходящих в современном российском и китайском обществе, оказывающих влияние на сферу культуры и педагогического хореографического образования.

Цель модуля: Сформировать у студентов опыт ценностно-смыслового самоопределения в меняющемся социуме, основанном на понимании основных векторов и ценностных ориентиров развития современного общества, их проявлений в хореографическом образовании, а также осознание собственной миссии и ответственности в качестве педагога-хореографа в этом процессе. Задачей освоения модуля обучающимися являлось формирование опыта мировоззренческой деятельности, составляющего ценностно-смысловой компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа. В подготовке и проведении занятий на первоначальном этапе вместе с диссертантом принимал участие научный руководитель профессор В.И. Коваленко.

Теоретическое освоение материала модуля осуществлялось в процессе лекции-беседы, в ходе которой обсуждались общие тенденции глобальных изменений в мире, их причины и факторы, влияющие на педагогическое

образование в новой социальной реальности. Особое внимание было уделено меняющейся миссии педагогического образования в процессе развития национальных экономик и социального развития России и Китая. Большой интерес у российских студентов вызвали сообщения их коллег из Китая о социальной структуре китайского общества и социальных механизмах конкурентных преимуществ образованной молодежи, обеспечивающих её высокую мотивацию к постоянному образованию и самосовершенствованию, следствием чего за последние 5 лет количество студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в Белгородском институте искусств и культуры выросло в 3,5 раза.

Проблемная часть лекции-беседы была представлена на трех уровнях: социальном, социально-педагогическом и индивидуально-педагогическом. Социальный уровень обсуждаемых проблемных вопросов касался сравнительного анализа общих и отличающихся характеристик процессов развития России и Китая за последние три десятилетия после общего социалистического прошлого двух стран. Основная проблема, вызвавшая затруднение у всех студентов экспериментальной группы, в чем причина столь разительных отличий в развитии наших стран за один и тот же исторический период. Звучали разные версии этих причин, вызвавшие оживленную дискуссию, в результате которой к единому мнению её участники все же не пришли. Обратив внимание студентов на отсутствие единства понимания происходящих изменений в мире, преподаватель задал вопрос о наличии в их опыте инструментов анализа сложных социальных систем, которые могут помочь педагогу в самостоятельной оценке происходящих процессов. Ответ был отрицательный, таким аналитическим инструментом обучающие не владеют.

Первым практическим заданием участникам экспериментальной группы стало задание разработать алгоритм выявления функций педагогического образования в условиях новой социальной реальности, для выполнения которого из всех участников были созданы микрогруппы по 3

человека. Постановка такого задания была направлена на обеспечение вовлеченности студентов в учебный процесс, означающее, по мнению С.А.Прутченковой, «психологическое состояние, при котором обучающийся активно общается со стимулами образовательной среды и вовлечен в её активное изучение» [98].

Коллективное обсуждение результатов позволило выработать такой алгоритм анализа: сравнительный анализ современного состояния общества – определение векторов развития (регресса) социальных систем – определение роли образования в разработке будущего состояния общества и идеала человека будущего – выделение функции образования в достижении будущего состояния общества. Такой, коллективно созданный алгоритм аналитической деятельности, послужил поводом и предпосылкой перехода к актуализации и рефлексивной диагностике исходного состояния индивидуального опыта образовательной деятельности. Посредством постановки проблемных вопросов «Каким должен быть человек будущего?», «Каким должен быть педагог будущего?», «Какие трансформации ценностей происходят в современном мире?», «Какими инструментами определения нравственных координат должен владеть современный педагог?» и коллективном поиске ответов на них в сознании обучающихся выстраивался общий контур проблемного поля опыта мировоззренческой деятельности будущего педагога-хореографа.

На практических занятиях первого модуля студенты отрабатывали навыки разработки инструментов ценностно-смыслового самоопределения личности в меняющемся социуме. Для овладения ценностно-смысловой основой понятийного поля мировоззренческой деятельности на занятии были рассмотрены основные категории: культура, ценности культуры, ценностные ориентации, смыслы, социальные установки, мотивы, потребности, нравственные нормы и др. Студенты самостоятельно изучили книгу Э. Фромма «Иметь или быть?», содержащую классификацию способов бытия и со-бытия, составляющих ценностную основу

жизнедеятельности человека. Для систематизации ценностных координат самоопределения человека в меняющемся мире на занятиях в коллективной работе была составлена ценностно-смысловая матрица (таблица 14), разработанная Е.В. Коваленко [129].

Таблица 14

Ценностно-смысловая матрица самоопределения будущего педагога в способах жизнедеятельности (по Е.В. Коваленко)

Ценностно-смысловая сфера	Сферы жизнедеятельности		
	Материальная	Социальная	Духовная
Ценности-цели	созидание/ потребление	коллективизм/ индивидуализм	соборность/ бездуховность
Ценности-средства	труд/ удача	доверие/ недоверие	должное/ желаемое
Ценности-смыслы	справедливость/ несправедливость	независимость/ зависимость	служение/ праздность

В основе любой оценочной деятельности лежит мерная шкала, определяющая соответствие оцениваемого объекта той или иной мере, либо положению на мерной шкале. В гуманитарном процессе самоопределения личности в пространстве ценностей и смыслов, составляющих ядро личности и её жизненного опыта, затруднительно определить доминирующий способ жизнедеятельности человека, на внешнем проявлении которого даются характеристики качеств личности. В своем опыте мировоззренческой деятельности педагог должен владеть инструментом, позволяющим дифференцировать людей, попадающих в сферу его профессиональной деятельности, по образу их жизни и обучать этому других.

Студенты, опираясь на работу Э. Фромма, с помощью педагога разработали удобную для них табличную форму и заполнили её в процессе коллективного обсуждения базовыми способами жизнедеятельности человека в материальной, социальной и духовной сферах. Эти способы образуют бинарные нравственные координаты ценностно-смыслового самоопределения личности. Такие биполярные координаты позволяют

субъекту не только определять ценностно-смысловой профиль отдельного человека, но и в условиях неопределенного будущего, избыточно насыщенного, хаотичного по направленности информационного пространства, осуществлять культурно-исторический анализ отдельного человека и социального сообщества.

Используя метод многомерного моделирования социальных систем студенты в процессе совместной проектной деятельности на занятии выстроили парную систему координат на основе двух бинарных способов бытия и со-бытия: «созидание-потребление» и «коллективизм-индивидуализм», характеризующих не только отдельного человека, но и целые культуры (рис. 5). Так, коллективизм в большей мере присущ восточным культурам, а индивидуализм – западно-европейской культуре, ценности которой сегодня навязывается российскому обществу, замещая и разрушая традиционные ценности Русского мира, за сохранение которых борется современная Россия.

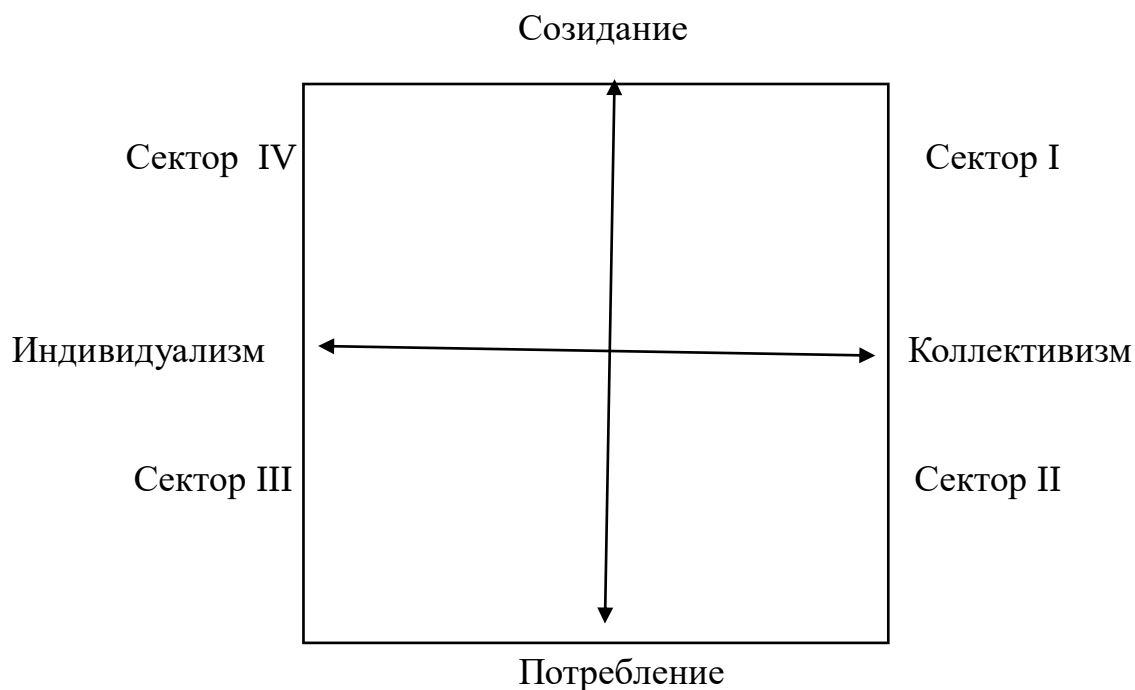


Рис. 5. Парная система координат базовых способов «бытия» и «со-бытия».

Студентам было дано задание в представленных координатах определить сектора, характеризующие на основе базовых способов

жизнедеятельности людей, отдельные исторические периоды развития России и Китая, а также выделить присущие этим периодам доминирующие социальные ценности. Задание вызвало большой интерес, но и затруднение. Коллективными усилиями оно было выполнено, что породило не только удовлетворение обучающихся, но и немалое удивление высокой продуктивности такого простого, на первый взгляд, инструментария.

Решение заключалось в том, что сектор I, образованный векторами «созидание» и «коллективизм» соответствует социалистической системе Советского Союза и Коммунистического Китая, в которых доминировали способ *«коллективного созидания»* и ценности: *труд, равенство, справедливость*. После развала СССР вектор созидания был разрушен, как и социалистический способ производства, что превратило постсоветскую Россию в общество *«массового потребления»* с доминирующими социальными ценностями *деньги, власть, сила* (сектор II). Углубляющийся экономический и социальный кризис ускорил движение российского общества к полюсу «индивидуализм» в сектор III, характеризуемый как *«общество эгоизма и социальной дезинтеграции»*.

В то время, когда Россия превратилась в государство рыночного типа, Китай, сохранив вектор созидания и коллективизма, ступил на путь реформ, частично сместившись с полюса коллективизма к полюсу индивидуализма, вводя элементы частной собственности и рыночной экономики, высвободивших индивидуальную инициативу масс и давших стремительный рывок в развитии экономики. В обновленном Китае сохранились ценности *коллективного созидания* и добавилась *ответственность каждого за развитие нации*. Такое смещение к полюсу индивидуальности, с усилением созидательного вектора информационно-технологического общества трансформирует Китай в *«общество постиндустриального типа»* (сектор IV) в котором доминируют ценности *персонализма, творчества, креативности*.

Продуктивным средством систематизации элементов ценностно-смысловой сферы личности и опыта мировоззренческой деятельности явился метод визуализации и координатной привязки к конкретным жизненным сферам человека. Он позволяет быстро встраиваться новым когнитивным схемам и моделям, образующимся в процессе работы с визуализированными инструментами ценностно-смыслового самоопределения, в уже имеющийся жизненный опыт обучающихся в виде укрупненных ментальных концептов, закрепляемых в процессе неоднократного обращения к ним в усложняющихся ситуациях мыследеятельности.

Эффективность такого инструментария возрастает по мере применения его в разных сферах, видах и уровнях деятельности. Для педагога-хореографа важно уметь определять основные тенденции изменений в хореографическом искусстве, детерминированные процессами, протекающими в меняющемся социуме, меняющимися течениями в искусстве, новыми потребностями публики. Наличие в учебных группах инокультурных студентов создает благоприятные условия для коллективного осмысления современных трендов развития хореографического искусства и корректировки своей мировоззренческой позиции в процессе диалогового взаимодействия. Китайские студенты-хореографы более интегрированы в мировое пространство хореографического образования, нежели их российские коллеги в силу возрастающего напряжения в отношениях России и Западной Европы.

Продуктом такой межкультурной коммуникации стали разнообразные тенденции в современном хореографическом искусстве и их социальный контекст. На всех практических занятиях изучения модуля происходил заинтересованный диалог студентов и педагога о современных тенденциях мирового хореографического искусства с непременным условием проведения в заключительной части занятия 15-ти минутной групповой рефлексии полученного нового опыта в концентрированном его выражении

в виде схем, таблиц, диаграмм, матриц, рисунков функциональных связей. Это способствует сжатию и систематизации формируемого образовательного опыта обучающихся при его разнонаправленности и большом объеме новой информации. Все эти итоговые выводы фиксировались обучающимися в своих конспектах и мобильных средствах связи.

На практических занятиях применялись следующие методы образовательной деятельности: а) дискуссионный клуб «Ценности современного танца», где обсуждались актуальные вопросы танцевальной культуры в изменяющейся социальной среде, проводился анализ танцевальных форм и проявлений в них ценностных ориентиров разных культур, тенденции изменений в хореографии; б) кейс-стади «Хореография как социальный проект» содержащий успешные проекты, направленные на решение социальных проблем с помощью танца; в) практикум «Моя миссия педагога» с разработкой индивидуальных манифестов и собственных представлений о профессиональной деятельности; г) арт-терапевтическая практика «Танцевальная рефлексия»; д) мастер-класс, проведенный диссертантом, «Этнические танцы Китая», а также инициативной группой китайских и российских студентов был подготовлен и озвучен доклад с презентацией «Ценности и этические нормы педагога-хореографа».

По итогам изучения первого учебного модуля в опыте будущих педагогов-хореографов отразилась коллективно спродуцированная картина происходящих изменений в хореографическом искусстве и его влияния на современный социум и культуру. *Во-первых*, студенты пришли к выводу о том, что в хореографическом искусстве происходит активное слияние жанров и стилей, интегрируются различные танцевальные направления, например сочетание классического балета с современным танцем, джазом, хип-хопом, народным танцем, что наглядно демонстрирует репертуар танцевальных коллективов Белгородского государственного института искусств и культуры ансамбль бального танца «Диамант», образцовый

ансамбль классического танца «Элегия» ансамбль классического танца «Молодой балет», театр свободной пластики «Высота», ансамбль песни и танца «Везелица», детский ансамбль песни и танца «Везелинка». Широко практикуются эксперименты с формами, выход за рамки традиционной хореографии, заимствование театральных и цирковых элементов. Расширяется междисциплинарность хореографии: танец интегрируется с другими видами искусств – музыкой, визуальными видами искусства, цифровыми технологиями. Эта тенденция отражает многообразие и плюрализм современного мира, стремление к синтезу и интеграции.

Во-вторых, хореография становится социально-ориентированной, хореографы чаще стали обращаться к актуальным социальным проблемам: гендерному неравенству, межэтническим конфликтам, экологическим проблемам. Стали шире практиковаться танцевальные проекты для разных социальных групп: пожилых, людей с ограниченными возможностями, беженцев, мигрантов, что свидетельствует о возрастании социальной ответственности искусства и стремлении к социальному диалогу в обществе.

В-третьих, использование новых технологий, развивается цифровая хореография, чаще стали создаваться танцевальные произведения с применением компьютерной графики, анимации, видеопроекций, интерактивных технологий с участием зрителей. Все чаще стал использоваться интернет для трансляций танцевальных представлений и в хореографическом образовании, проведении он-лайн танцевальных курсов и мастер-классов.

В-четвертых, происходит активное вовлечение зрителей в процесс создания и исполнения танца, расширяются обратные связи с ними посредством социальных сетей и онлайн-платформ, танец чаще выходит за границы хореографической сцены на городские площадки и улицы, в торгово-развлекательные центры, места массового отдыха людей.

В-пятых, возрастает влияние современного хореографического искусства на социум и культуру: танец развивает творческое мышление, художественное воображение, креативность как хореографов, так и зрителей;

танцевальные проекты способствуют диалогу, общению, укреплению связей между людьми; танец помогает выражать и понимать эмоции, развивает эмпатию; хореографическое искусство становится мощным инструментом распространения социальных и культурных идей и смыслов, формирования ценностей; современные танцевальные тенденции и стили формируют массовую культуру, моду, влияют на музыкальную индустрию, кино и рекламу; занятия танцами способствуют укреплению физического и психического здоровья, повышению качества жизни людей; хореография, как часть культуры, сохраняет культурное наследие народов и наций.

Такие системные выводы о изменениях в сфере хореографии, её влиянии на культуру и современное общество, сделанные будущими педагогами-хореографами являются не только свидетельством взаимообогащения их профессионально-аналитического опыта, но и являются функциональным элементом проектной модели предстоящей им профессиональной образовательной деятельности.

Системную целостность формируемого в учебном процессе ценностно-смыслового компонента опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа обеспечила выстроенная в коллективном поликультурном взаимодействии обучающихся система внешних социально-педагогических функций образовательной деятельности в новой социальной реальности.

В совокупности с внутренними функциями организации педагогического процесса они позволили перейти к формированию у студентов экспериментальной группы *опыта регулятивно-управленческой деятельности* в процессе освоения ими учебного модуля «Образовательная деятельность как система».

Модуль II. «Образовательная деятельность как система».

Образовательная деятельность – ключевое понятие формируемого опыта будущего педагога-хореографа. Насколько системным будет его представление об этом виде деятельности, настолько системным будет складываться его осознаваемый опыт её осуществления.

Цель модуля. Сформировать у студентов системное представление об образовательной деятельности педагога-хореографа, её структурных компонентах, а также овладеть алгоритмами её анализа, проектирования и организации. В процессе освоения этого учебного модуля осуществлялись актуализация исходного образовательного опыта, рефлексивная диагностика и форматирование общей структуры опыта образовательной деятельности. Основой опыта является структура и содержание предстоящей образовательной деятельности. При этом учитывался проектный характер предстоящей деятельности будущего специалиста в новой социальной реальности. Как уже отмечалось в первой главе, именно деятельность развивает сознание и в деятельности формируется и проявляется личность. В силу этого учебный модуль содержал материал, характеризующий образовательную деятельность как систему.

Теоретическое содержание модуля включало в себя: понятие «образовательной деятельности»; общие признаки образовательной деятельности и особенности образовательной деятельности педагога-хореографа; её структурные компоненты; этно-культурные особенности функций образовательной деятельности педагогов-хореографов Китая и России.

В понятийном поле опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа это содержание становится его структурным основанием, когнитивно-знаковым скелетом, вокруг которого происходит образование новых ментальных конструкторов, составляющих способы и алгоритмы, обеспечивающие проектирование внутреннего плана образовательной деятельности, действий и операций её составляющих.

Эффективность усвоения теоретического материала достигалась максимальным его включением в аналитическую, проектную и организационную деятельность студентов в процессе занятий и внеучебных социальных практик.

Актаулизация и рефлексивная диагностика исходного образовательного опыта обучающихся осуществлялась с использованием результатов диагностики его понятийного поля на этапе констатирующего эксперимента. В процессе изучения системных параметров и особенностей образовательной деятельности преподавателем были озвучены общие полученные данные, с акцентом на структурных компонентах образовательной деятельности, которые не нашли отражения в большинстве ответов испытуемых, или были ими не достаточно раскрыты. Этот методический прием активизировал рефлексию собственных ответов каждым студентом и мотивировал на более глубокое изучение теоретического материала.

Для форматирования в представлениях обучающихся общего понятийного контура образовательной деятельности на самостоятельное изучение студентам были предложены понятия образовательной деятельности, принятые в психологии и педагогике, с заданием выстроить собственную структуру образовательной деятельности педагога-хореографа, являющуюся, по их мнению, оптимально полной. Индивидуальные варианты выполненного задания прошли коллективное обсуждение, после чего для самостоятельного оценивания были представлены слайды с определением академика РАО А.М. Новикова, понимающего «образовательную деятельность как деятельность обучающегося по освоению (развитию) его жизненного опыта. Развитие жизненного опыта человека — воспитание, обучение, развитие — осуществляется в процессе особого вида человеческой деятельности — образовательной деятельности» [92]. Вокруг этого определения развернулась дискуссия в ходе совместными усилиями участников

дискуссии и преподавателя были выделены общие признаки образовательной деятельности (целенаправленность, системность, активность, взаимодействие, развитие, социальная обусловленность, культуросообразность).

Также, в рамках проблемного обучения и совместной учебной деятельности бала составлена, принята, и зафиксирована всеми студентами экспериментальной группы структура образовательной деятельности, включающая: 1) *целевой компонент* (отражающий образовательные, развивающие, воспитательные цели, их уровни и соответствие целей социальному запросу общества и обучающихся); 2) *содержательный компонент* (отражающий содержание образования, под которым понимается развиваемый жизненный опыт обучающегося, и учебно-методический комплекс, в который входят учебный план, учебные программы, учебники, пособия, методические рекомендации, электронные ресурсы, наглядные пособия, дидактические материалы); 3) *деятельностный (процессуальный) компонент*, представленный методами обучения (словесными, наглядными, практическими, репродуктивными, проблемными, исследовательскими, игровыми, интерактивными, дистанционными), формами обучения (урок, лекция, семинар, практическое занятие, мастер-класс, тренинг, дискуссия, проектная работа, групповая работа, консультация); средствами обучения (технические, дидактические, материальные); организацией учебной деятельности (планирование, мотивация, контроль, обратная связь, создание благоприятной образовательной среды); 4) *субъектный компонент* – обучающиеся, педагоги, административный персонал, родители, эксперты и консультанты); педагогическое взаимодействие; 5) *контрольно-оценочный компонент* (формы и методы контроля, критерии оценки, обратная связь, анализ результатов, самооценка); 6) *рефлексивный компонент* (рефлексия образовательной деятельности и её результатов для совершенствования образовательного процесса).

Также был составлен полный цикл управления образовательной деятельностью педагога: 1) постановка целей (целеполагание); 2) планирование; 3) организация; 4) мотивация; 5) коммуникация; 6) контроль; 7) анализ и коррекция, который служит алгоритмом самоорганизации образовательной деятельности будущим педагогом-хореографом. Развернутый алгоритм управления, по которому студенты проектировали образовательный в дальнейшем образовательный процесс и его отдельные элементы содержится в Приложении 8.

Реализация целей, содержания, методов, технологий и иных компонентов образовательной деятельности происходит в педагогическом взаимодействии её субъектов, являющемся источником становления опыта будущего специалиста. Выделяя в качестве особенности условий формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа межкультурный характер педагогического взаимодействия, важной задачей освоения модуля являлось уточнение сущностных особенностей межкультурной коммуникации в образовательном процессе. При этом необходимо было обеспечить не просто теоретическое усвоение обучающимися понятия и особенностей межкультурной коммуникации, а выработать в реальном межкультурном взаимодействии опыт её анализа и реализации в хореографическом образовании с участием носителей разных этнических и индивидуально-личностных культур. В педагогике профессионального образования проблема межкультурной коммуникации изучается исключительно в контексте иноязычных и этнокультурных коммуникаций, в отличие от социальной психологии рассматривающей и учитывающей в социальном взаимодействии индивидуальные личностные миры на уровне проявлений индивидуальной культуры личности.

При создании педагогических условий продуктивной межкультурной коммуникации необходимо учитывать, что это взаимодействие не самих этнокультур, а индивидуально усвоенных и проявляемых во внешней образовательной среде элементов этнокультуры. Таким образом, можно

говорить о взаимодействии индивидуальных культур, образующих в процессе взаимодействия общее ценностно-смысловое и понятийное поля педагогического взаимодействия.

На первое практическое занятие студентам было дано задание определить в совместной проектной деятельности особенности межкультурной коммуникации хореографического образования в Китае и России по предложенному алгоритму. При создании проектных мини групп соблюдалось условие их смешанного состава – в каждую из пяти групп входит один иностранный студент. Предложенный алгоритм выполнения задания включал в себя: 1) дать определение понятия «межкультурная коммуникация»; 2) раскрыть сущностное содержание ключевых слов, составляющих понятийное поле межкультурной коммуникации (культурные особенности, межкультурная компетентность, межкультурная адаптация, барьеры коммуникации, межкультурная чувствительность); 3) определить цели межкультурной коммуникации; 4) изучить и кратко изложить концепцию межкультурной чувствительности М. Беннета; 5) выделить особенности хореографического образования Китая и России и их проявления в межкультурном взаимодействии (культурный контекст, акцент в обучении, роли педагога, эмоциональность, стиль общения, индивидуализм-коллективизм); 6) разработать презентацию выполненного проекта.

Выполненное задание каждая проектная группа доложила на занятии, сопроводив сообщение презентацией. В процессе коллективного обсуждения и обобщения представленных проектов были обобщены результаты и составлена сравнительная таблица особенностей китайского и российского хореографического образования, проявляющихся в межкультурных коммуникациях (таблица 15).

Определение межкультурной коммуникации. По мнению разработчиков проектов, межкультурная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия и обмена информацией, идеями, ценностями,

убеждениями, нормами поведения и смыслами между разными культурами. Она осуществляется на межличностном, групповом и институциональном уровнях.

Таблица 15.

Особенности китайского и российского хореографического образования и их проявления в межкультурных коммуникациях

Особенности хореографического образования	Китайское хореографическое образование	Российское хореографическое образование
Культурный контекст	Коллективизм, конфуцианские ценности, непрямая коммуникация, уважение к старшим	Индивидуализм, прямота, эмоциональность, свобода самовыражения
Акцент в обучении	Техника, дисциплина, традиционные формы, коллективная работа	Выразительность, эмоциональность, индивидуальность, классическая балетная школа
Роль педагога	Высокий авторитет, наставник, передатчик традиций	Партнер, наставник, готов к обсуждению, диалогу
Эмоциональность	Сдержанность, контроль, выражение через форму	Открытость, искренность, выражение через эмоциональное наполнение
Стиль общения	Непрямое общение, намеки, контекст	Прямая коммуникация, открытое выражение мнения
Индивидуализм/коллективизм	Коллективизм	Индивидуализм

Культурные особенности межкультурной коммуникации – осознание её субъектами того, что в различных культурах существуют различия в языке, невербальных средствах общения, ценностях жизни, убеждениях, нормах поведения.

Межкультурная компетентность - это способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, понимать и уважать их культурные особенности, *адаптироваться к новым культурным контекстам*, к новой культуре, разработка и реализация новых коммуникативных стратегий преодоления *барьеров коммуникаций* (языковых, культурных, психологических).

Концепция межкультурной чувствительности М. Беннета заключается в разработке и обосновании модели развития межкультурной

чувствительности, показывающей, как люди в инородной культуре постепенно переходят от этноцентризма (восприятие мира через свою собственную культуру) к этнорелятивизму (восприятию особенностей среды и поведения людей через иные культуры, как равные своей).

В процессе покомпонентного изучения структуры образовательной деятельности педагога-хореографа с учетом особенностей хореографического образования Китая и России студенты в процессе индивидуальной и групповой рефлексии своего взаимодействия на занятиях и вне их отслеживали и изучали условия эффективности межкультурной коммуникации в образовательном процессе, что встраивалось в их опыт образовательной деятельности. В качестве таких условий ими отмечались:

- а) интеграция в содержание образования элементов осваиваемой обучающимися культуры (её истории, традиций, ценностей, нравственных норм, религий и т.д.);
- б) создание атмосферы доверия, поддержки, открытости к культурным различиям;
- в) содействие диалогу и обмену мнениями посредством организации дискуссий, дебатов, круглых столов, конференций и семинаров с представителями разных культур;
- г) использование интерактивных методов обучения, погружающих обучающихся в межкультурное взаимодействие (проектная работа, ролевые игры, кейс-стади, дискуссии и дебаты);
- д) использование современных технологий (онлайн-платформ, видеоконференций, создание виртуальной реальности, мультимедийных ресурсов).

Опыт создания будущими педагогами-хореографами педагогических условий эффективного педагогического взаимодействия получил дальнейшее обогащение инновационными технологиями в процессе освоения третьего учебного модуля факультативной дисциплины.

Модуль III. «Цифровое образование».

Цифровое образование – это не просто использование компьютеров в образовании. Это целостный подход, который трансформирует процесс обучения, делая его более эффективным, доступным, гибким,

персонализированным и соответствующим требованиям современного мира. Оно предполагает активное использование цифровых технологий на всех этапах образовательного процесса, начиная с разработки программ и заканчивая оценкой результатов обучения.

Цель модуля: Сформировать у будущего педагога-хореографа опыт образовательной деятельности в цифровой среде, включая глубокое понимание возможностей применения инновационных технологий в хореографическом образовании, навыков и способов использования цифровых ресурсов и инструментов, способов проектирования и реализации учебных курсов и программы в цифровом формате, а также мотивации к постоянному профессиональному развитию, самосовершенствованию, освоению новых технологий в условиях динамично меняющейся цифровой образовательной среды.

Теоретическое содержание модуля включало в себя понятие цифрового образования и значение цифровизации образования, обеспечивающей: доступ к образовательным ресурсам и услугам независимо от географического положения, времени, физических услуг получателя услуг; персонализацию обучения с учетом особенностей окружающей среды, предпочтений, интересов и темпа освоения образовательного контента каждым обучающимся; активизацию познавательной деятельности, стимулирование самостоятельности, творческого мышления, критического анализа; развитие у обучающихся цифровой грамотности, навыков работы с технологиями, информационной компетентности; использования цифровых инструментов для разработки методик преподавания, применения современных методологических подходов, технологий, форм и средств обучения; создавать интерактивную и вовлекающую образовательную среду, способствующую эффективному взаимодействию между участниками образовательного процесса; организацию непрерывного образования на протяжении всей жизни и адаптацию к изменениям новой реальности [86].

Задача формирования у будущих педагогов-хореографов опыта образовательной деятельности, сочетающего традиционные и современные подходы, адаптированные к новой социальной реальностью решалась на этапе освоения второго модуля, в процессе освоения ими проектной и регулятивно-управленческой деятельности, в которой происходит становление проектно-регулятивного компонента формируемого опыта. Его функция в опыте образовательной деятельности педагога – функция проектной регуляции (управления) образовательной деятельности. Управление образовательной деятельностью предполагает организацию и упорядочивание педагогического взаимодействия его участников, образовательных субъектов. Современный педагог представляет собой личность, обладающей высокой «субъектностью, проявляющейся в степени самоуправляемой активности, направленной на самоорганизацию и саморазвитие» [1, с. 45]. В образовательном процессе профессиональная субъектность педагога проявляется в занимаемой им позиции в педагогическом взаимодействии с обучающимся. Истинная субъектность педагога проявляется в его способности организовать продуктивное взаимодействие с обучающимся на-равных, в субъект-субъектной позиции, в котором происходит развитие субъектности обучающегося.

Таким образом, опыт самоорганизации педагога его субъектность и инновационные технологии являются необходимым ресурсом образовательной деятельности современного педагога. Диагностика уровня ресурсно-деятельностного компонента опыта образовательной деятельности «на входе» в формирующий эксперимент показала низкий уровень его сформированности у абсолютного большинства испытуемых. Устранение этого рассогласования потребовало целенаправленной теоретической и практической подготовки студентов по изучению инновационных образовательных технологий и формированию опыта субъект-субъектного взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации в образовательном процессе.

Принимая во внимание то обстоятельство, что китайское хореографическое образование больше тяготеет к массовому использованию искусственного интеллекта и более широкому применению VR/AR (виртуальной/дополненной реальности), а российское образование больше внимания уделяет индивидуализации, видеоанализу, 3D-моделированию и использованию онлайн-платформ для обучения, педагог (диссертант) совместно с китайскими студентами экспериментальной группы провели для своих российских коллег в рамках второго и третьего модулей краткий курс по использованию инновационных технологий в хореографическом образовании Китая с демонстрацией их возможностей на своей компьютерной технике.

В китайском хореографическом образовании широко используются платформы типа MOOC (массовые открытые онлайн-курсы) и специальные китайские образовательные платформы (такие, как XueTangX, iCourse).

Их использование позволяет записывать и загружать видеолекции, мастер-классы, разборы техники движений, танцевальных комбинаций, хореографических постановок. С их помощью создаются интерактивные задания, разрабатываются тесты, опросники, задания для викторин, задания для самостоятельной работы (например, видеоанализ, выполнение упражнений).

На этих платформах создают форумы и чаты, онлайн-пространства для общения студентов для общения студентов и преподавателей, обсуждения проблемных вопросов и получения обратной связи, проводятся занятия в режиме реального времени.

Китайские студенты продемонстрировали в реальном режиме выполнение задания преподавателя: «Просмотрите видеоурок по китайскому классическому танцу и выполните предложенные движения, запишите себя на видео и загрузите на платформу для оценки».

Технология применения 3D-моделирования и анимации. Преподаватель продемонстрировал создание 3D-модели мышц рук, костей,

суставов, а также визуализацию движений тела при выполнении различных элементов, прыжков, вращений, динамики и ритма.

Технология применения алгоритмов искусственного интеллекта для анализа движений, измерения техники, персонализации обучения. Она позволяет использовать искусственный интеллект для адаптации учебных материалов и заданий к индивидуальным требованиям, общей подготовки, темпу обучения каждого студента, планирование индивидуальных тренировок с учетом уровня хореографической подготовки обучающегося.

К примеру, студенты в процессе обучения получают такое задание: «Загрузите на платформу запись своих упражнений по китайскому народному танцу, ИИ проанализирует Вашу технику исполнения и даст рекомендации.

Приглашенный на одно из занятий педагог-хореограф с кафедры хореографического искусства Белгородского государственного института искусств и культуры рассказал студентам о возможностях российских онлайн-платформ LMS (система управления обучением) и продемонстрировал методику их использования в хореографическом образовании.

Российская образовательная программа Moodle позволяет загружать тексты лекций, методических пособий, видеоуроков, аудиофайлов; разрабатывать задания и тесты; организовывать форумы и чаты, проводить вебинары и чаты; обеспечивать обратную связь педагога и студентов.

Технология VR/AR позволяет с помощью VR-шлемов, AR-приложений создавать виртуальные среды интерактивных моделей и реализовывать иммерсивное обучение: создание виртуального пространства для погружения обучающихся в атмосферу танцевального спектакля, балетного класса, народного праздника и т.д.

По итогам освоения модуля «Цифровое образование» с помощью педагога студенты составили сравнительную таблицу инновационных технологий в хореографическом образовании Китая и России (таблица 16).

Сравнительная таблица инновационных технологий в хореографическом образовании Китая и России

Технология	Китай	Россия
Онлайн-платформы	Широкое использование, собственная платформа, акцент на массовость, ИИ	Развитие, использование международных и российских платформ, акцент на индивидуализации, смешанное обучение
3D-моделирование и анимация	Геометрическое приложение для визуализации анатомии, движений, создания виртуальной студии, AR-наложений	Использование для моделирования, анализа действий, создания 3D-моделей, интерактивных занятий.
Фиксация движений	Анализ техники, обратная связь, сравнение с эталонами, проявление отдельных особенностей	Редкое использование
ИИ (искусственный интеллект)	Анализ движений, персонализация обучения, создание учебных программ, оценка прогресса.	Менее распространена, но есть разработки в области анализа сигналов и обратной связи.
Видеоанализ	Использование для разбора движений, анализа техники, измерения выразительности, обратной связи	Активное приложение для самоанализа, разбора ошибок, улучшения техники, оценки композиции
Виртуальная реальность/дополненная реальность	Создание иммерсивных сред для обучения, повторений, выступлений, расширения возможностей VR-технологий	Использование для создания виртуальной студии, иммерсивного погружения, создания интерактивных моделей
Мобильные приложения	Использование тренировок, записи видео, обратная связь, развитие музыкальности.	Использование для обучения, тренировок, самоанализа

Модуль IV. «Рефлексивный анализ образовательной деятельности и её результатов»

Формирование опыта индивидуальной и групповой рефлексии образовательной деятельности и её результатов является основой подготовки будущих педагогов-хореографов к образовательной деятельности в новой социальной реальности. Развитие рефлексивных

навыков позволяет студентам анализировать свою работу, выявлять проблемы, искать решения и постоянно совершенствоваться в своей учебно-профессиональной деятельности. Использование эффективных методов и приемов создания благоприятных условий для рефлексии деятельности является важным фактором развития рефлексивности обучающихся.

Цель модуля: развитие рефлексивности будущего педагога-хореографа на основе формирования опыта рефлексивной деятельности – процесса самоанализа и осмысления им опыта образовательной деятельности, её цели и результатов, соответствия внутреннему плану деятельности и желаемому результату.

Теоретический материал модуля содержит определение рефлексии, как процесса самоанализа, самонаблюдения и осмысления собственного опыта, деятельности, поведения, мыслей, чувств и переживаний с целью их совершенствования и развития.

Студенты изучили направленность рефлексии на: *понимание* (осознание смысла своего опыта образовательной деятельности); *оценку* (определение эффективности своих действий); *коррекцию* (внесение изменений для улучшения результата); *развитие* (стимулирование саморазвития, личностного и профессионального роста).

Их понятийное поле рефлексивного опыта пополнилось её видами: *индивидуальная рефлексия* (самостоятельный процесс анализа собственных мыслей, чувств и действий); *групповая рефлексия* (коллективный процесс обсуждения и анализ опыта групповой работы или общей деятельности); *ситуативная рефлексия* (анализ конкретных ситуаций или событий, произошедших в образовательном процессе); *ретроспективная рефлексия* (анализ опыта прошлого, извлечение уроков из ошибок и достижений); *перспективная рефлексия* (анализ целей, задач, планов на будущее, определение будущего развития).

Формирование у студентов-педагогов навыков самоанализа и оценки собственной образовательной деятельности, учета сильных и слабых сторон

её организации, определения её дальнейшего развития осуществлялось в образовательном процессе посредством последовательного решения *педагогических задач*: а) обучить студентов осознанному наблюдению за образовательной средой; б) развить умение анализировать и интерпретировать свои действия, чувства и мысли; в) сформировать навыки выявления проблемных зон и поиска путей их решения; г) сформировать умение развивать самосознание, самооценку и саморегуляцию; д) подготовить студентов к непрерывному профессиональному развитию.

Решение этих задач осуществлялось на всём протяжении изучения факультативного курса посредством организации в конце занятия 15-ти минутной групповой рефлексии целей, хода, результатов, сильных и слабых сторон занятия, предложений по совершенствованию занятий на будущее. На первых занятиях студенты испытывали затруднения в выборе позиции критикующего действия педагога и других студентов, определении элементов образовательного процесса, подлежащих оцениванию и неопределенности критериев оценивания. Для преодоления таких барьеров на первых порах преподаватель помогал студентам постановкой конкретных заданий: ««Проанализируйте, удалось ли достичь поставленных целей занятия? Каковы были запланированные результаты?» «Оцените, окончательно выбранные методы обучения были эффективны? Какие приемы сработали хорошо, какие необходимы изменения?» «Оцените, что вы были готовы к занятию, как вы планировали свою деятельность и как вы реагировали на возникающие ситуации?» «Какие выводы вы сделали для себя, как вы планируете совершенствовать свою работу в будущем?»»

В процессе коллективной рефлексии занятий, в том числе и проводимых самими студентами, ими были сформулированы *условия эффективной индивидуальной рефлексии образовательного процесса*: а) регулярность (рефлексия проводится регулярно, после каждого занятия, этапов работы, проекта); б) осознанность (студенты должны понимать цели

рефлексии, ее значение для профессионального роста); открытость (необходимо создать доверительную атмосферу, где студенты могут открыто выражать свои мысли, чувства, пожелания); в) конфиденциальность в случае письменного анализа или ведения рефлексивного дневника (обеспечить конфиденциальность личных записей и самоанализа).

На отдельном занятии студенты отрабатывали методики рефлексивного анализа образовательного процесса: «Сила и слабость» (выделение сильных и слабых сторон); «Карусель» (студенты по очереди делятся своими впечатлениями и предложениями, идеями с дополнениями и вопросами со стороны одногруппников); «Круглый стол» (студенты заранее обсуждают конкретную тему или проблему, связанную с образовательной деятельностью); «Аквариум» (группа делится на две подгруппы: одна обсуждает заданную проблему, другая наблюдает за их обсуждением и делает выводы, затем подгруппы меняются ролью).

По окончании этого занятия студентами самостоятельно были сформулированы *условия эффективной групповой рефлексии*: а) атмосфера доверия и сотрудничества (студенты должны чувствовать себя комфортно, выражать свое мнение, обосновывать идеи, поддерживать друг друга); б) активное участие: (каждый участник должен иметь возможность высказаться, поделиться своим опытом, идеями); в) уважение (необходимо уважать мнения других, даже если они кажутся нормальными); г) конструктивная обратная связь (обратная связь должна быть конструктивной, доброжелательной, направленной на поиск путей улучшения); в) управляющая роль преподавателя (преподаватель должен фасилитировать обсуждение, поддерживать взаимодействие, направлять к конструктивным результатам).

Изучение факультативной дисциплины «Образовательная деятельность педагога-хореографа в новой социальной реальности» завершилось рефлексивным семинаром, на котором студенты выразили

свое отношение к результативности образовательного процесса, оценили на основе своего рефлексивного опыта на предмет удовлетворенности занятиями. На семинаре был произведен контрольный диагностический срез уровня сформированности опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов студентов экспериментальной группы «на выходе» из формирующего эксперимента, результаты которого представлены в следующем параграфе.

2.3. Сравнительный анализ динамики результатов формирующего эксперимента

На «выходе» из формирующего эксперимента уровень сформированности опыт образовательной деятельности студентов экспериментальной группы (ЭГ) был диагностирован тем же педагогическим инструментарием, что и на «входе» эксперимента. Полученные данные прошли сравнительный анализ с данными контрольной группы (КГ), отражающими исследуемый результат подготовки будущих педагогов-хореографов в традиционном образовательном процессе.

В качестве исходных данных сравнительного анализа результатов формирующего были приняты результаты, представленные в таблицах 17 и 18, свидетельствующие об отсутствии статистически значимых различий между уровнями сформированности опыта образовательной деятельности у будущих педагогов-хореографов ЭГ и КГ на начало формирующего эксперимента, при этом преобладает его конкурентно-адаптивный (низкий уровень).

Таблица 17.

Сравнительные данные о сформированности уровня опыта образовательной деятельности студентов ЭГ и КГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Респонденты	Кол-во	Уровни (чел. , %)
-------------	--------	-------------------

		Высокий	Средний	Низкий
Студенты ЭГ	31	6 19,4%	10 32,2%	15 48,4%
Студенты КГ	29	6 20,7%	8 27,6%	15 51,7%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

В таблице 13 представлены сводные данные по уровням сформированности структурных компонентов опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 18.

Сводные данные по уровню сформированности структурных компонентов опыта образовательной деятельности испытуемых ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента

№	Структурный компонент	Уровни (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой	4 12,9%	6 19,4%	21 67,7%	3 10,3 %	4 13,8%	22 74,9%
2.	Проектно-деятельностный	10 32,3%	11 35,5%	10 32,3%	7 24,1%	10 34,5%	12 41,4%
3.	Ресурсно-деятельностный	7 22,6%	9 29,0%	15 48,4%	6 20,7%	7 24,1%	16 55,2%
4.	Рефлексивно-оценочный	7 22,6%	15 48,4%	9 29,0%	6 20,7%	12 41,4%	11 37,9%

Ценностно-смысловой компонент опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов.

Результаты обработки тестов эссе, выполненных студентами сравниваемых групп по окончании формирующего эксперимента показали, что у будущих педагогов-хореографов КГ в образе счастья, как проекции жизненного идеала по-прежнему доминируют карьерно- и материально-ориентированные ценности. Их контур социального взаимодействия и значимых людей не выходит за рамки близкого окружения, профессиональный контекст описаний прослеживается слабо. Лишь в 7 работах (24,1%) в качестве элементов счастья прослеживается ценность

творчества и удовлетворенность профессией, что можно понимать и как удовлетворенность мотивацией выбора профессии. В ЭГ ценность хореографического творчества и сопряженность профессиональной деятельности с влиянием на культуру общества и её сохранение в разных вариациях присутствует в 15 эссе (48,4% %), в КГ таких работ 8 (27,6%).

Ценности и смыслы образовательной деятельности педагога хореографа, помимо их проявлений в текстах эссе, оценивались и по их отражению в продолжениях испытуемыми неоконченных предложений, раскрывающих содержание социально-педагогических функций образовательной деятельности педагогов-хореографов в новой социальной реальности. Наиболее широкое их упоминание в текстах ответов испытуемых расценивалось нами в качестве показателей социально-ориентированных ценностей и смыслов будущего педагога. В ЭГ совокупный показатель «ценности хореографического образования» и «смыслы образовательной деятельности педагога-хореографа» проявился на социально-творческом уровне у 18 студентов (58,1%), в КГ – у 6 человек (20,7% %).

Практические задания по владению проектным инструментом самоопределения в способах жизнедеятельности выполнили 4 студента КГ (13,8%) в то время, как в ЭГ такое задание успешно выполнили 24 человека (77,4%). Эта тенденция проявилась и в самооценки обучающимися своего владение инструментом ценностно-смыслового самоопределения в меняющемся социуме: в ЭГ средний балл 4,8, в КГ – 3,8.

Сравнительные данные диагностики показателей ценностно-смыслового компонента опыта образовательной деятельности, полученные на этапе окончания формирующего эксперимента позволили отнести к высокому уровню сформированности опыта образовательной деятельности социально-творческого типа в ЭГ у 15 студентов (48,4%), в КГ – у 5 (17,2%). Самообразовательный (средний) уровень сформированности опыта, с ориентированностью на профессиональное самосовершенствование,

продемонстрировали в ЭГ 12 человек (38,7%) и 8 человек (27,6%) в КГ. Соответственно, низкий уровень (конкурентно-адаптационный) был определен у 4 (12,9%) обучающихся ЭГ и 16 (55,2%) обучающихся КГ (таблица 19).

Таблица 19.

Результаты диагностики ценностно-смыслового компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровни сформированности (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n – 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой	15 48,4%	12 38,7%	4 12,9%	5 17,2 %	8 27,6%	16 55,2%
2.	<i>Ценности хореографического образования</i>	18 58,1%	10 32,3%	4 12,9%	6 20,7%	6 20,7%	17 58,6%
3.	<i>Смыслы образовательной деятельности педагога-хореографа</i>	18 58,1%	10 32,4%	6 19,4%	6 20,7%	6 20,7%	17 58,6%
4.	<i>Мотивы выбора профессии педагога-хореографа</i>	9 29,0%	6 19,4%	16 51,6%	4 12,9%	8 27,5%	17 58,6%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

Проектно-регулятивный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Диагностика понятийного поля образовательной деятельности, как показатель отражения её элементов и особенностей в образе обучающегося, показала, что целенаправленное освоение им навыков проектирования образовательного процесса, его внутренних организационных и внешних социально-педагогических функций не только пополняет словарный запас обучающегося, но и структурируется по мере погружения обучающегося в её реальный процесс. Так владение способами социального проектирования по результатам методики неоконченных предложений, решения проектных заданий и самооценки проектных умений студентами

за период проведения формирующего эксперимента продемонстрировали значительный рост в ЭГ с 25,8% высокого уровня владения (8 чел) до 48;4% (15 чел.), в то время как в КГ эта динамика значительно ниже – 3,4% (1 чел). Вероятно, частое обращение студентов в процессе выполнения проектных заданий к структуре образовательной деятельности в учебном процессе, обеспечило существенное повышение в ЭГ показателя «владение полной функцией управления образовательной деятельностью», изменившегося на высоком уровне сформированности с 25,8% (8 чел.) на начало эксперимента до 67,7% (21 чел.). В КГ этот показатель вырос с 44,8% (13 чел) до 51,7% (15 чел).

В результате роста проектно-инструментальных элементов опыта в ЭГ наблюдается и рост показателей понятийного поля на высоком уровне сформированности с 19,4% (6 чел.) на «входе» формирующего эксперимента до 51,6% (16 чел) на его «выходе». Студентов КГ с высоким уровнем сформированности показателя «владение способами социального показателя стало больше на 2 человека, их количество возросло с 7 человек (24,1%) до 9 чел. (31,0%). Такая же динамика прослеживается и по другим уровневым характеристикам этих показателей проектно-деятельностного компонента образовательной деятельности в ЭГ и КГ (таблица 20).

Таблица 20.

Результаты диагностики проектно-деятельностного компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n - 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Проектно-деятельностный	17 54,8%	10 32,3%	4 12,9%	11 37,9 %	9 31,0%	9 31,0%
2.	<i>Понятийное поле образовательной деятельности</i>	16 51,6%	12 38,7%	3 9,7%	10 34,5%	10 34,5%	9 31,0%
3.	<i>Владение полной функцией управления образовательной</i>	21 67,7%	7 22,6%	3 9,7%	15 51,7%	7 24,1%	7 24,1%

	<i>деятельностью</i>						
4.	<i>Владение способами социального проектирования</i>	15 48,4%	12 38,7%	4 12,9%	9 31,0%	10 34,5%	10 34,5%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

Ресурсно-деятельностный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Педагогические измерения результатов формирующего эксперимента по ресурсно-деятельностному критерию опыта образовательной деятельности студентов показал менее выраженную динамику в части владения инновационными образовательными технологиями и субъектными функциями деятельности. Проявившийся относительный рост в ЭГ обоих показателей почти в 2 раза в абсолютных цифрах выглядит более скромно – с 5 (16,1%) до 9 человек (29,0%) и тот, вероятно, проявился за счет расширения терминологического аппарата педагогических технологий и субъектных функций, а не благодаря возросшим навыкам реализации этих информационно-технологического и личностно-деятельностного ресурсов в реальной образовательной практике. Более низкая динамика наблюдается и в КГ, где рост по показателю «владение инновационными образовательными технологиями» высокого уровня составил 3,4% (1 человек), а по показателю «владение субъектными функциями» остался без изменений.

Владение студентами ЭГ способами самоорганизации и саморегуляции по результатам выполнения заданий методики неоконченных предложений, кейс-заданий и самооценки показало согласованную положительную динамику всем уровням сформированности от 9,7% (3 чел) в группе среднего уровня до 29,3% (9 чел.) в группе высокого уровня сформированности. В КГ также проявился некоторый рост по этому показателю: на 2 человека (6,9%) выросло количество студентов с

высоким уровнем владения способами самоорганизации и саморегуляции, как и со средним уровнем, при этом уменьшилось количество с низким уровнем на 4 человека (13,8%). Эти сравнительные данные представлены в таблице 21.

Таблица 21.

Результаты диагностики ресурсно-деятельностного компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n - 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ресурсно-деятельностный	12 38,7%	10 32,3%	9 29,0%	7 24,1 %	8 258%	14 48,3%
2.	<i>Владение инновационными образовательными технологиями</i>	9 29,0%	10 32,3%	12 38,7%	3 10,3%	6 19,4%	20 69,0%
3.	<i>Владение субъектными функциями организации деятельности</i>	9 29,0%	13 41,9%	9 29,0%	10 34,5%	9 31,0%	10 34,5%
4.	<i>Владения способами самоорганизации и саморегуляции</i>	19 61,3%	8 25,8%	4 12,9%	10 34,5%	10 34,5%	9 31,0%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

Рефлексивно-оценочный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Результаты выполнения задания методики неоконченных предложений показали о развитии социальной рефлексии высокого уровня сформированности в ЭГ на 38,7% (12 человек), в КГ на 10,3% (3 чел.), свидетельством чего явилось более дифференцированное и системное изложение факторов новой социальной реальности на сферу образования и трансформация социально-педагогических функций педагогической

деятельности. В КГ проявилась та же тенденция, но менее выраженная – высокий уровень рефлексии образовательной деятельности дополнительно проявился у 3-х студентов (+10,3%), а группа с низким уровнем рефлексии этого вида сократилась на 4 человека (–13,8%). Рефлексия собственного опыта высокого уровня сформированности после проведения формирующего эксперимента зафиксирована у 19 студентов ЭГ против 12 до его начала, что составило + 22,6% (7 чел.) и указывает на возрастание значимости этого опыта для обучающихся этой группы. В КГ этот показатель практически не претерпел изменений, что свидетельствует о неизменности и потребности в самоконтроле обучающимися этого важного образовательного результата.

Неожиданно стабильные результаты проявились в обеих группах испытуемых по показателю «рефлексия самообразовательных перспектив», что, вероятно, объяснимо общей социальной неопределенностью будущего состояния и развития российского, да и китайского общества, что может составить предмет отдельного социально-педагогического исследования.

Общие результаты педагогического мониторинга рефлексивно-оценочного компонента опыта образовательной деятельности испытуемых после формирующего эксперимента представлены в таблице 22.

Таблица 22.

Результаты диагностики рефлексивно-оценочного компонента образовательного опыта студентов ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 31)			КГ (n –29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Рефлексивно-оценочный	15 48,4%	11 35,5%	5 16,1%	7 24,1 %	12 41,4%	10 34,5%
2.	<i>Рефлексия образовательной деятельности в новой социальной реальности</i>	18 58,1%	11 35,5%	3 9,7%	4 13,8%	13 44,8%	12 41,4%
3.	<i>Рефлексия собственного опыта</i>	19 61,1%	8 25,8%	4 12,9%	9 31,0%	11 37,9%	9 31,0%

	<i>образовательной деятельности</i>						
4.	<i>Рефлексия самообразовательных перспектив</i>	7 25,6%	16 51,6%	8 25,8%	9 31,0%	13 44,8%	9 31,0%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

Ниже, в таблицах 23 и 24 приводятся итоговые сравнительные данные, характеризующие продуктивность формирующего эксперимента.

Табл. 23.

Сравнительные данные уровней сформированности структурных компонентов опыта образовательной деятельности студентов ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

№	Структурный компонент	Уровень сформированности (чел./ %)					
		ЭГ (n – 31)			КГ (n – 29)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой	15 48,4%	12 38,8%	4 12,9%	5 17,2 %	8 27,6%	16 55,2%
2.	Проектно-деятельностный	17 54,8%	10 32,3%	4 12,9%	11 37,9%	9 31,0%	9 31,0%
3.	Ресурсно-деятельностный	12 38,7%	10 32,3%	9 29,0%	7 24,1 %	8 27,6%	14 48,3%
4.	Рефлексивно-оценочный	15 48,4%	11 35,5%	5 16,1%	7 24,1 %	12 41,4%	10 34,5%
5.	<i>Итоговый уровень опыта образовательной деятельности</i>	15 48,4%	11 35,5%	5 16,1%	7 24,1 %	9 31,0%	13 44,8%

Таблица 24.

Сравнительные данные о сформированности уровней опыта образовательной деятельности студентов ЭГ и КГ, полученные на «выходе» формирующего эксперимента

Респонденты	Кол-во	Уровни (чел. , %)		
		Высокий	Средний	Низкий
Студенты ЭГ	31	15 48,4%	11 35,5%	5 16,1%
Студенты КГ	29	7 24,1 %	9 31,0%	13 44,8%

Примечание: социально-творческий уровень (высокий); самообразовательный (средний); конкурентно-адаптивный (низкий).

В целях обоснованного подтверждения гипотетического предположения о более высокой эффективности структурно-функциональной модели формирования образовательного опыта будущих педагогов-хореографов и экспериментальной технологии взаимообогащения опыта образовательной деятельности будущих педагогов в условиях межкультурной коммуникации в сравнении с традиционным образовательным процессом вуза искусств и культуры, нами был произведен сравнительный расчет средневзвешенного значения опыта образовательной деятельности студентов ЭГ и КГ на основе процедуры шкалирования. Шкалирование производилось следующим образом: низкий уровень сформированности опыта образовательной деятельности (конкурентно-адаптивный) оценивался в 1 балл, средний уровень (самообразовательный) оценивался в 2 балла, высокий уровень сформированности (социально-творческий) – 3 балла.

Средневзвешенное значение опыта образовательной деятельности определялось (ООД) по формуле

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i \cdot f_i}{\sum f_i} \text{ где } \bar{x} - \text{средневзвешенное значение ООД;}$$

f_i - численность студентов, имеющих данный уровень ООД (в процентах от общего числа);

x_i - значение ООД по оценке i -того эксперта (в баллах).

Абсолютный прирост уровня сформированности опыта образовательной деятельности в ЭГ равен $\Delta x_{\text{э}} = 0,560$; а в контрольной группе $\Delta x_{\text{к}} = 0,230$. Их отношение равно 2,4. По результатам расчетов изменения в уровне сформированности опыта образовательной деятельности студентов ЭГ по сравнению КГ оказалось выше в 2,4 раза.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что формирование опыта образовательной деятельности, основанная на структурно-функциональной модели этого процесса и

соответствующей ей технологии в экспериментальной группе обеспечила более динамичный рост показателей формируемого опыта, характеризующих её переход на более высокие качественные уровни в сравнении с контрольной группой. Это свидетельствует о достаточно высокой эффективности разработанной педагогической системы формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов в новой социальной реальности.

Выводы по II главе

1. Разработана программа и содержание опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической системы формирования опыта образовательной деятельности в новой социальной реальности.

2. Спланирован и проведен констатирующий эксперимент, подтвердивший рабочую гипотезу исследования о недостаточном уровне сформированности опыта образовательной деятельности у будущих педагогов-хореографов в традиционном учебно-воспитательном процессе вуза искусств и культуры.

3. С учетом результатов констатирующего эксперимента был организован и проведен формирующий эксперимент по проверке эффективности спроектированной педагогической системы формирования образовательного опыта будущих педагогов-хореографов, основанной на идее обогащения индивидуального образовательного опыта в условиях межкультурной коммуникации субъектов педагогического процесса – носителей различных этнокультурных особенностей.

4. В диссертации представлены: модульное содержание факультативной учебной дисциплины, в рамках которой проверялась на эффективность экспериментальная технология взаимообогащения опыта образовательной деятельности субъектов педагогического процесса в их

межкультурном взаимодействии и особенности её реализации.

5. Представлены и проанализированы полученные данные формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной студенческих группах педагогов-хореографов, показавшие более высокие результаты уровня сформированности опыта образовательной деятельности у студентов экспериментальной группы в сравнении с результатами контрольной группы, что убедительно доказывает более высокую эффективность экспериментальной модели и технологии подготовки будущих педагогов-хореографов к образовательной деятельности в новой социальной реальности в сравнении с традиционным педагогическим процессом в вузе искусств и культуры.

Заключение

Современная социальная реальность характеризуется динамичными изменениями больших и малых социальных систем и способов взаимодействий между ними. Стремление глобальных управляющих подсистем сохранить и усилить своё доминирование в мире привело к углублению межгосударственных и межнациональных противоречий и обострению борьбы глобальных игроков не только за экономические сферы влияния, но и за умы людей. Управление социальными системами по ценностям стало в их руках эффективным инструментом подчинения своей разрушительной воле в борьбе за мировое господство целые нации и народы. В условиях острой необходимости отстаивания и защиты национальных и общих интересов России и Китая от доминирующих в мире центров силы и угроз, возрастает роль гуманитарного образования, формирующего мировоззрение подрастающих поколений, в чьих руках окажется будущее этих наций.

Национальные системы образования России и Китая стремительно развиваются. Ранее сформированная индустриально-образовательная парадигма уступает иным социально-культурным парадигмам и культурно-образовательным характеристикам личности и общества, социальный заказ диктует новые ценностно-смысловые, созидательно ориентированные требования к будущим специалистам, в том числе к педагогам сферы культуры, педагогам-хореографам. Современное состояние национальных систем образования России и Китая во многом схоже и определяется их общей историей развития в социалистическом прошлом, а также схожей ситуацией насущной необходимости реформирования социальных институтов образования, усиления их роли в воспитании будущих поколений граждан и отстаивании своего национально-государственного суверенитета.

Возрастающая роль хореографического искусства в повышении культуры общества и сохранения традиционных ценностей национальной культуры обусловили сравнительное изучение теории и практики подготовки будущих педагогов-хореографов к образовательной деятельности в меняющемся социуме. Ведущей идеей исследования стала идея реализации потенциала национального танцевально-педагогического образования Китая, имеющего многовековую историю сохранения народного танца и богатого опыта российской системы хореографического образования России.

В процессе решения задач исследования определены особенности современного состояния национальных систем образования России и Китая, во многом схожие их общей историей развития в социалистическом обществе, а также схожей ситуацией насущной необходимости реформирования социальных институтов образования, усиления их роли в воспитании будущих поколений граждан и отстаивании своего национально-государственного суверенитета и удовлетворения новых танцевальных потребностей социума.

Сущностные характеристики и структурные компоненты опыта образовательной деятельности будущего педагога определялись с опорой на базовые психологические теории деятельности и личности, что позволило представить опыт обучающегося в качестве интегративного деятельностно-личного образования и принять в качестве условной психологической формы опыта базовые сферы личности, наполнив его структурно-функциональным содержанием образовательной деятельности. Особое внимание было уделено в этом содержании внешним социально-педагогическим функциям образовательной деятельности в новой социальной реальности.

Для уточнения социально-педагогического содержания опыта образовательной деятельности была разработана матрица факторов социальной реальности, детерминирующих трансформации функций

педагогического образования во всех социальных сферах (бытия, со-бытия и духовной жизни), позволившая через определение модальности и динамики социальных перемен выделить усиливающиеся педагогические функции педагогического образования. Такой инструмент позволяет определять не только векторы развития педагогического образования, но и предметно ориентирует выбор содержания образования педагогов. С ним становится более наглядным востребованность миссии педагогического образования, в том числе и хореографического, ««способствовать нации в повышении собственной субъектности, ценностно-смысловому единству и решимости отстаивать свои интересы в новом, нарождающемся миропорядке»».

Важной теоретической основой определения сущностных характеристик опыта педагога-хореографа стала эмпирическая философия Д.Дьюи, придающая опыту более важное жизненное и историческое философское значение, определяя его как взаимодействие, действие и принятие организма и окружающей среды. Целостность и онтологическая непрерывность развития опыта дал нам возможность рассматривать его в качестве целостного результата образовательного процесса, являющейся частью социальной среды становления и трансформаций индивидуального универсального опыта деятельности субъекта.

С учетом универсальности опыта деятельности и его доминирующей роли в развитии личности по отношению иных психологических регуляторов этого процесса при реализации модели и технологии в формирующем эксперименте мы сосредоточили образовательные усилия на системном форматировании опыта на основе полной функции управления деятельностью, совпадающей с алгоритмом проектной деятельности. В силу этого в изучаемой студентами факультативной дисциплине акцент делался на проблемно- и проектно-ориентированном обучении.

На таких концептуальных основаниях была спроектирована структурно-функциональная модель педагогической системы формирования

опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов, обеспечивающая взаимообогащения образовательного опыта его субъектов в условиях их межкультурной коммуникации. В экспериментальной работе эффект обогащения достигался за счет как за счет обмена имеющимся индивидуальным образовательным опытом педагога-диссертанта, китайских, студентов, носителей китайской культуры, и российских студентов китайской культуры и российских студентов, но и за счет планомерной актуализации, дифференцированного насыщения, интеграции и концептуализации, составляющих непрерывный процесс обогащения всех компонентов опыта с обязательным рефлексивным переходом от внешне выраженной ситуации педагогического взаимодействия к внутреннему миру обучающегося, его ценностно-смысловому ядру и обратно. Такая методика способствует концептуализации опыта и кристаллизации его ценностно-смыслового ядра.

При освоении модуля «Цифровое образование» межкультурное взаимодействие строилось на передаче опыта владения обучающимися инновационными образовательными технологиями, большей частью, китайскими студентами на высоком уровне использующими в своей образовательной деятельности образовательные платформы для создания адаптивных и индивидуализированных курсов, управления учебным процессом, оценки хореографических навыков и предоставления обратной связи педагогов и обучающихся.

Сравнительные результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о более высоких показателях динамики позитивных изменений в проявлениях всех структурных компонентов опыта образовательной деятельности студентов ЭГ в сравнении с КГ на «выходе» из формирующего эксперимента. Педагогические условия эффективности формирования опыта образовательной деятельности проверялись комплексно в процессе формирующего эксперимента и показали свою состоятельность и высокую продуктивность как по объективным данным

мониторинга наблюдаемых переменных, так и по субъективным оценкам удовлетворенности занятиями и их атмосферой студентами

Итоги статистической обработки сравнительных данных в ЭГ и КГ указывают на то, что более высокие показатели формирующего эксперимента в экспериментальной группе не случайны, а являются результатом эффективности реализованной в нем педагогической системы целенаправленного формирования опыта образовательной деятельности будущих педагогов-хореографов, что подтверждает гипотезу о том, что идея его обогащения в условиях межкультурной коммуникации является продуктивной и может быть применима в иных видах профессиональной подготовки педагогов.

Автор не претендует на исчерпывающее решение исследуемой проблемы в силу первого её теоретического и экспериментального среза. Перспективными направлениями её дальнейших исследований, на наш взгляд, могут стать следующие направления:

1. Более глубокое исследование социально-педагогических функций хореографического образования в меняющемся обществе.
2. Открытой для углубленного психолого-педагогического исследования остается проблема психологических механизмов обогащения универсального опыта управления деятельностью будущим специалистом.
3. Требуется совершенствования критериально-диагностический инструментарий мониторинга становления и развития опыта будущего специалиста в учебно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Алексеева, А.И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе // Научный диалог. 2014. №11 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-refleksivnogo-etapa-na-uchebnyh-zanyatiyah-v-vuze> (дата обращения: 08.12.2021).
3. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
4. Андриевская, Л. А., Циулина М. В. Критерии и показатели сформированности профессиональных действий будущего педагога (на примере «дисциплины методология и методы научного исследования») // Вестн. Воронежского гос. техн. ун-та. – № 9. – 2016. – С. 9–13.
5. Анно, Н. Сравнительное исследование танцевального образования в Китае и Швеции – Исследование шведского танцевального образования [J]. Журнал Тибетского университета (издание по общественным наукам), № 4, 2008. – С. 34– 42.
6. Аркина, Н. Е. Советские балетмейстеры / Н. Е. Аркина. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
7. Астафьева, О. Н. Культурология. Теория культуры. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 487 с.
8. Асылмуратова, А. А. Методика Вагановой – фундамент для дома любого стиля // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2009. № 1 (9). – С. 8–10.
9. Атитанова, Н. В. Танец как смысловая универсалия: от выразительного движения к «движению» смысла: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 [Электронный ресурс] / Н. В. Атитанова. – Саранск, 2000. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/tanets-kak->

smyslovaya-universaliya-ot-vyrazitelnogo-dvizheniya-k-dvizheniyu-smysla.

10. Баранова, Т. Танцевальная музыка эпохи Возрождения / Т. Баранова // Музыка и хореография современного балета: в 5 вып. – М., 1994. – Вып. 4. – С. 8– 23.
11. Баринов, Ю.Г. Организационный мониторинг: концепт, генезис, инструментарий [Электронный ресурс] / Ю.Г. Баринов // Экономика. – 2013. – 30 апреля. – Режим доступа: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?tld=ru&text=...> (дата обращения: 12. 05. 2021).
12. Барышникова, Т. В. Азбука хореографии / Т. В. Барщевский. – СПб.: РЕСПЕКС: ЛЮКС, 1996. – 252 с.
13. Бахрушин Ю. А. Воспоминания / Ю. А. Бахрушин. – М.: Худож. лит., 1994. – 702 с.
14. Бахрушин, Ю. А. История русского балета / Ю. А. Бахрушин. – М.: Просвещение, 1977. – 87 с.
15. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 502 с.
16. Бергсон, А. Психолого-физиологический паралогизм. Сновидение / А. Бергсон. – СПб.: Печатный труд, 1913. – 450 с.
17. Бердяев, Н. А. Русская идея: Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века / Н. А. Бердяев. – М.: ЗАО «СВОРОГ и К», 1997. – 320 с.
18. Бердяев, Н. А. Новое средневековье: Размышления о судьбе России и Европы / Н. А. Бердяев. – М.: Феникс, 1991. – 81 с.
19. Бердяев, Н. А. Кризис искусства / Н. А. Бердяев. – М.: Интерпринт, 1990. – 47 с.
20. Библер, В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М.: Политиздат., 1975. – 399 с.
21. Блок, Л. Д. Классический танец. История и современность / Л. Д. Блок. – М.: Искусство, 1987. – 556 с.

22. Богданов, Г.Ф. Работа над танцевальной речью. Учебно -методическое пособие. – М., ВЦХТ, 2006. – 24 с.
23. Богданов-Березовский, В. Статьи о балете / В. Богданов-Березовский. – Л.: Сов. композитор, 1962. – 206 с.
24. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/таксономия%20-%20это%20/БСЭ/> (дата обращения: 03.03.21).
25. Боров, Ю. Б. Эстетика: в 2 т. / Ю. Б. Боров. Смоленск: Русич, 1997 .– 2 т. – 320 с.
26. Будье, П. Социология политики. М.: Socio-Logos, 1993. – 57 с.
27. Буксикова, О. Б. Танец в истории культуры народов Сибири: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 24.00.01 [Электронный ресурс] / О. Б. Буксикова. – Санкт-Петербург, 2009. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/tanets-v-istorii-kultury-narodov-sibiri>.
28. Ваганова, А. Я. Основы классического танца / А. Я. Ваганова. – Л.; М.: Искусство, 1948. – 207 с.
29. Ваганова А.Я. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vaganova.ru/page.php?id=111&pid=6>: (дата обращения: 27.01.2021).
30. Ваганова, А.Я. Основы классического танца. Седьмое издание. – СПб.: Лань, 1982. – 192 с.
31. Валукин, Е. П. Система мужского классического танца / Е. П. Валукин. – М.: ГИТИС, 1999. – 421 с.
32. Ван, Вэй. Размышления о построении художественных и танцевальных дисциплин // Новое искусство. – №5. – 2011. – С. 13– 19.
33. Ван, Мяо., Ма Цзинцзин. Современное значение антропологической мысли Маркса Чуань // Журнал университета Бэйхуа (издание по общественным наукам). – № 3. – 2020. – С. 60– 65.
34. Ван, С. Исследования по содержанию и методике преподавания курса истории танца в художественных колледжах. 乐府新声

- (沈阳音乐学院学报) 2016 年第 2 期. Новый голос YUE – FU. Академический журнал музыкальной консерватории Шэньяня. 2016; № 2: 184 – 186).
35. Ванслов, В. В. Балет в ряду других искусств / В. В. Ванслов // Музыка и хореография современного балета: в 5 вып. – М.: Музыка, 1977. – Вып. 2. – С. 5-32.
 36. Васильев, И. В. Категория духовности и исполнительский стиль: аспекты современной интерпретации // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2015. №1 (36). – С. 79–86.
 37. Вац, А. Б. Танцевальное искусство Китая. История и современность. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2011. – 224 с.
 38. Вац, А.Б. Религиозно-ритуальные аспекты китайского танцевального искусства. Диссертация ... кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2012.
 39. Вац, А.Б. Особенности осмысления танцевального искусства в китайской теоретической мысли. Мир науки, культуры, образования. 2011; № 6 (31): 461 – 464.
 40. Вершина, И. Я. Музыка в балетном театре / И. Я. Вершина // Русская художественная культура конца XIX начала XX века. – М., 1977. – С. 365-380.
 41. Волынский, А. Л. Статьи о балете / А. Л. Волынский; сост. Г. Н. Добровольская. – СПб.: Гиперион, 2002. – 400 с.
 42. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 575 с.
 43. Выготский, Л. С. Педагогическая психология/ Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
 44. Габдулхаков, В. Ф., Попов Л. М. Об индикаторах профессионального мастерства педагога. // Гуманитарные науки. 2013. № 6. – С. 212–219.
 45. Герт, В.А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность [Текст] : монография /В.А. Герт ; Урал. Гос. Пед. Ун-т. – 2-е изд., доп. –

Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2018. – 224 С.

46. Го, Сяо и Чжан, Фирань. Единство тела и разума, танцующих во времени и пространстве – исследование построения дисциплины танца в Китае[J]. // Художественное образование. – №3. – 2015. – С. 43–52.
47. Горбунова, И.Б. Электронные курсы в искусстве. М.: Наука, 2020. – 164 с.
48. Григорович, Ю. Балет: энциклопедия / под ред. Ю. Григоровича. – Москва: Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.
49. Гу, Б. Развитие и перспективы китайского балета. Диссертация ... кандидата искусствоведческих наук. – Пекин. 2007.
50. Дай, Ботао Теория хореографического образования в Китае. – Журнал Пекинской академии танца. 1993. – 131 с.
51. Далькроз, Э.Ж. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства. Энциклопедия сценического образования / Э.Ж. Далькроз // Театр и искусство. – СПб., 1913. – Т. 6.
52. Денг, Юлинг., Янг, Янг. Историческое исследование развития высшего танцевального образования в Китае. Журнал Пекинской академии танца. 2012. – С.102–134.
53. Дорфман, Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования: монография / Л. Я. Дорфман; науч. ред. Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.
54. Дьюи, Дж. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование.
– М. : Педагогика, 2000. – 324 с.
55. Дэн, Сяобинь. Исследование структуры учебной программы бакалавриата по обучению танцам в Сычуаньском педагогическом университете. – Сычуань: Сычуаньский педагогический университет. –2010. – 120 с.
56. Журавлев, А.Л., Нестик Т.А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Знание. Понимание. Умение. – № 3.

– 2011. С. 212– 221.

57. Загвязинский, В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: ACADEMIA, 2012. – 206 с.

58. Ильин В. С. Педагогическая система, опыт / Э. В. Ильенков. 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.

59. Инь, Б. Особенности и проблемы изучения классического танца в китайском вузе. Мир, науки, культура, образования. 2019; № 4 (77): 39 – 41.

60. Ирхен, И. И. Сближение культур и его культурологические смыслы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. № 7. – С. 253–256.

61. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 222 с.

62. Каган, М. С., Хилтухина Е. Г. Проблема «Запад–Восток» в культурологии: взаимодействие художественных культур. – М.: Восточная литература, 1994. – 160 с.

63. Карп, П. М. О балете / П. М. Карп. – М.: Искусство, 1969. – 224 с.

64. Коваленко, В.И., Чжэн, Цзяо Проблемы и стратегии развития танцевально-педагогического образования в Китае // Педагогическое образование. –Т.3, № 6. – 2022. – С. 45–48.

65. Коваленко В.И., Чжэн, Цзяо. Обзор педагогических исследований хореографического образования в Китае //Образование и культурное пространство. № 4. 2022. – С. 10–18.

66. Кондаков, И. В. Сравнительная архитектоника локальных культур (Россия и Китай) // Государственное управление и развитие России: модели и проекты: сборник статей Международной науч.-практ. конференции (Москва, 19–20 мая 2016 г.). – М.: ИГСУ РАНГХиС; Проспект, 2017. – С. 433–442.

67. Кондратенко, Ю. А. Система художественного языка танца: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 24.00.01 [Электронный ресурс] / Ю. А.

- Кондратенко. – Саранск, 2010. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sistema-khudozhestvennogo-yazyka-tantsa>.
68. Корнеенко, Т.Н., Щеглова И.А. Оценка образовательного опыта студентов как инструмент принятия управленческих решений в университете. *Университетское управление: практика и анализ*. 2021;25(3):82-99. <https://doi.org/10.15826/umpra.2021.03.029>.
69. Коваленко, Е.В. Ценностно-смысловая матрица опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарной сферы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. № 1. С. 3-13. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-1-0-1.
70. Леонтьев, Д.А. . Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. – 43 с.
71. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
72. Лернер, И.Я Дидактические основы методов управления: монография / И.Я. Лернер. – М.: – Педагогика. – 1981. – 185 с.
73. Ли, Жуй. Истоки становления нового классического танца // XXI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции (СПб, 25–26 апреля 2017 г.). – СПб., 2017. – С. 257–261.
74. Ли, Ишэн. Педагогика танца. – Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2000. – 284 с.
75. Ли, Санфу. Оценка исследований в области образования. – Чанша: Хунаньское научно-техническое издательство, 2010. – 98 с.
76. Ли, Цзэхуо, Руксин. Энциклопедия эстетики. – Пекин: Издательство литературы по общественным наукам, 1990. – С. 495-496.
77. Ли, Я. Исследование танцевальной практики проекта «Высокое участие» Пекинской академии танца // Музыка и исполнение. Обучение танцам. – № 4, 2019 – С. 160– 86
78. Ломин, С.А., Осин А.К. Дидактические условия формирования самоорганизации учебной деятельности студентов // Успехи современного

естествознания. – №10. – 2013. С. 135-136; URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33012> (дата обращения: 16.01.2020).

79. Лопухов, А. Основы характерного танца / А. Лопухов, А. Ширяев, А. Бочаров. – Л.; М.: Искусство, 1939. – 435 с.

80. Лызь, Н.А. Новая педагогика высшей школы: непрерывное образование, цифровая среда, человек обучающийся : учебное пособие / Н. А. Лызь, А. Е. Лызь ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2024. – 138 с. ISBN 978-5-9275-4589-6

81. Лызь, Н. А. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования [Текст] / Н. А. Лызь, Е.В. Голубева, О. Н. Истратова // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 67–98.

82. Лю, Чжифэн, Проблемы и будущие направления локализации теории учебных программ в Китае // Педагогические исследования и эксперименты. – 2006. – № 5. – 86–94.

83. Лю, Ли. Новая модель практической и теоретической системы учебных планов для танцевальных специальностей в независимых колледжах – на примере Лицзянского колледжа Гуансиского педагогического университета, Art Sea, №3. – 2013. – С. 83–84.

84. Лю, Хуэй. Построение системы оценки инновационных талантов. // Управление технологиями и инновациями. – 2015. № 4. – С. 332–336.

85. Майк, Янг, Учебная программа будущего (перевод Се Вэй и др.). – Шанхай: East China Normal University Press, 2003. – 184 с.

86. Макарова, Л. Н. Инновационная подготовка педагога-хореографа в вузе / Л. Н. Макарова. – Тамбов: Изд-во Тамбов ун-та, 2001. – 190 с.

87. Мао, Р. Ориентация и перспектива образовательной системы высшей педагогической подготовки по танцам // Художественное образование, № 5. – 2006. – С. 6–35.

88. Матрос, Д. Управление качеством образования на основе новых

- информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 75–85.
89. Миттер, В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход [Текст] / В. Миттер // Перспективы. Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 37–43.
90. Никифорова, А. В. Советы педагога классического танца / А. В. Никифорова. – СПб.: Искусство, 2002. – 201 с.
91. Новерр, Ж.-Ж. Письма о танце / Ж.-Ж. Новерр; под ред. Ю. И. Слонимского. – М.: Искусство, 1965. – 375 с.
92. Новиков, А.М Основания педагогики : Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Изд. Эгвес, 2011. – 208 с.
93. Панюшкина, М. А. Оценочно-квалиметрические компетенции будущего педагога как педагогическое понятие // Научно-методический электронный журнал, 2019. № 4. – С. 69–76.
94. Панг, Чжизюань Исследование характеристики преподавания танцев в дошкольных учебных заведениях местных университетов с точки зрения наследования народной танцевальной культуры // Contemporary Education Practice and Teaching Research. – № 12. – 2017. С. 469 – 471.
95. Пирс, Ч. Что есть прагматизм? – Изд-во Санкт-Петербургское философское общество. – 2001. – 260 с.
96. Плаксина, И. В. Инновационные педагогические технологии : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 388 с.
97. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
98. Прутченкова, А. С. Современные технологии вовлечения в обучение [сайт]. URL: 1sept.ru/lectors/4274312 .
99. Пустыльникова И.В. Педагог как субъект образовательной среды. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2018. – 218 с.

100. Розанов, В. В. Несовместимые контрасты жития: литературно-эстетические работы разных лет / В. В. Розанов. – М.: Искусство, 1990. – 604 с.
101. Ромм, В. В. Танец как фактор эволюции: автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01 [Электронный ресурс] / В. В. Ромм. – Барнаул, 2006. <http://www.dissercat.com/content/tanets-kak-faktor-evolyutsii-chelovecheskoi-kultury>.
102. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО Питер, 1999. – 720 с.
103. Сериков, В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – № 4 (68). – 2012. – С. 12–18.
104. Современные средства оценивания результатов обучения. Примерная программа дисциплины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.teacher-edu.ru/wmc/standarts/primer/1087894952> (дата обращения: 09.03.2021).
105. Соколов-Каминский, А. А. Русский балет и фольклор / А. А. Соколов-Каминский // Музыка и хореография современного балета: в 5 вып. – Л., Вып. 5, 1987. – С. 218– 240.
106. Соллертинский, И. И. Статьи о балете / И. И. Соллертинский. – Л.: Искусство, 1973. – 206 с.
107. Станиславский, К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1954. – 102 с.
108. Стернберг, Р. Дж. За пределами IQ: Триархическая теория человеческого интеллекта. – Нью-Йорк: Издательство Кембриджского университета, 1985. – 480 с.
109. Стручкова, Н. А. Семантика основных движений якутского хороводного танца осуохай: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.07 [Электронный ресурс] / Н. А. Стручкова. – Якутск, 2000. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/semantika-osnovnykh-dvizhenii-yakutskogo>

khorovodnogo-tantsa-osuokhai.

110. Сун, Е. Основные факторы и значение всестороннего качества преподавателей колледжа. // Журнал Куньминского Университета Науки и Технологий (Издание Социологии). – № 1. – 2003. – С. 65–68.
111. Сунь, Цянь. Генезис китайского балетного искусства // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – № 9. – 2008. – С. 83–90.
112. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегий [Текст] / Л. Л. Супрунова // Magister. – 2000. – № 3. – С. 77–86.
113. Суриц, Е. Я. Балетное искусство / Е. Я. Суриц // Русская художественная культура конца XIX начала XX века. – М., 1977. – С. 341–364.
114. Сыма, Цянь Исторические записки. Т. 3. – М: Наука. 1984. – 950 с.
115. Тагунова, И.А. Педагогическое содержание знания и учебные программы подготовки учителей за рубежом // Педагогическое образование за рубежом. Сборник аналитических материалов. Под ред. И.А. Тагуновой. – М.: 2021. – С. 68–85.
116. Телеева, Е.В. Современные средства оценивания результатов обучения: Учебное пособие [Текст] / Сост. Е.В. Телеева. – Шадринск: Изд-во Шадрин. пед. ин-та, 2009. – 116 с.
117. Титаренко, М.Л. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / под ред. М. Л. Титаренко; ИДВ РАН. 2-е изд. – М.: Восточная литература, 2011. – 1087 с.
118. Ткачева, Р.М. Российско-китайский культурный обмен: XXI век. – Томский государственный педагогический университет. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tspu.edu.ru/fkii/kaf-h.html>
119. Третьяков, П.И. Педагогический маркетинг в управлении развитием образовательных систем [Текст] / П.И. Третьяков, С.И. Захаренков, М.В. Туберозова, Н.А. Шарай. – М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2010. – 232

с.

120. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. – 568 с.
121. Тэн, И. Чтения об искусстве / И. Тэн. – СПб.: Изд. В. И. Губинского, 1912. – 200 с.
122. Тянь, Х. Об интеграции преподавания танца и традиционной культуры. «戏剧之家». Дом драмы. – № 23. – 2019. – 214 с.
123. Тянь, Цзин., Ли Байчэн. Колыбель нового китайского танцевального искусства. – Китайская федерация литературной прессы, 2005. – 246 с.
124. У, Пань Сяомин. Некоторые мысли о текущей ситуации с обучением танцам старших преподавателей [J]. Журнал Хучжоуского педагогического колледжа, №3, 2006. – С. 342–350.
125. Уральская, В. И. Народная хореография / В. И. Уральская, Ю. Е. Соколовский. – М.: Искусство, 1972. – 72 с.
126. Филановская, Т.А. Динамика хореографического образования в художественной культуре России XVIII-XX веков. Диссертация ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2011. – 160 с.
127. Хисамутдинов, А. А. Русский балет в Китае. – Владивосток: ДВФУ, 2015. – 81 с.
128. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва. : Издательство Юрайт, 2023. – 334 с.
129. Хуторский, А.В. 55 методов творческого обучения: методическое пособие. – М.: Эйдос, 2012. – 216 с.
130. Цзин, Чживэй. Размышления и практика преподавания концепции соединения литературы и науки в курсах теории танца – Из практики преподавания введения в эстетику танца в инженерных колледжах и университетах // Журнал Пекинского университета авиации и астронавтики (издание по общественным наукам). – № 6. – 2014. – С. 104-

- 106.
131. Цзинь, Хунся. Осмысление и совершенствование социологической основы исследования учебных программ. – Тяньцзиньский педагогический университет, 2011. – 120 с.
132. Цзоу, Сяоянь. Край и смещение танца в общеобразовательных университетах[J]. Художественная разведка. – №4. – 2010. – С. 26–41.
133. Цзоу, Чжируй, История нового китайского балета. – Издательство Университета Цинхуа. – 2012. – 424 с.
134. Цюй, Ши. воспитательные методы образовательных программ Пекинский технологический институт Press, 1984. – 127 с.
135. Чжан, Тинкай. Исторический обзор исследований теории куррикулума в Китае: 1992-1997 годы. Пекин: Учебные программы, 1998. – 132 с.
136. Чжан, Цюаньфэнь., Чэн, Эньцин. Анализ философии русского художественного образования. HeilongJiang Education (Higher Education Research and Evaluation). – Издательство Университета Цинхуа, 2019. – 78 с.
137. Чжао, Сянсинь. Краткое обсуждение реформы высшего педагогического танцевального образования // Образование и карьера, 2005. – С. 56–64.
138. Чжао, Тиечунь. Специализация, чистота и исчезновение» и «знание, чистота и активность» – обсуждение целевого режима подготовки талантов для профессионального образования в области китайского народного танца и построения учебной программы // Журнал Пекинской академии танца. – №3, 2017. – С. 152–164.
139. Чжу, Миньмин. Анализ текущей ситуации и предложения по реформе танцевального образования в высших учебных заведениях Хубэя. – Пекин: Китайская академия искусств, 2013. – 88 с.
140. Чэнь, Сяомин. Вдохновение педагогических принципов в образовательные технологии. Руководство по программному обеспечению

(образовательные технологии). – Издательство Университета Цинхуа, 2019. – 96 с.

141. Чэнь, Цз. Педагогическая специфика обучения классическому национальному танцу в средней школе Китая // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – № 2. – 2012. – С. 99–05.

142. Ши, Лянфан. Теория куррикулума – основы, принципы и проблемы куррикулума. – Пекин: Educational Science Press, 1996. – 11 с.

143. Шогенова, Л. А., Астафьева О. Н. Влияние глобализации на культуру Китая // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – № 4. – 2017. – С. 151–155.

144. Штелин, Я. Музыка и балет в России XVIII века / Я. Штелин; под ред. и с предисл. Б. В. Асафьева. – Л.: Муз. изд-во «Тритон», 1935. – 192 с.

145. Шэнь, Юйшунь. Современная оценка образования. Шанхай: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2002. – 72 с.

146. Энциклопедия Китая (том «Музыка и танцы»). Издательство «Энциклопедия Китая», 1992. – 860 с.

147. Ян, О. О занятиях по технике танца с характеристикой танцевальных исследований // Журнал Пекинской академии танца. – № 2. – 2004. – С. 28–34.

148. Янь, Фэнь. Исследование традиционных символов культуры в дизайне мобильных интерфейсов. 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&filename=1018820641.nh&dbname=CMFD201901> (дата обращения: 06.08.2021).

149. Ministry of education the people's republic of China. (2019, April 18). Statistical report on international students in China for 2018. Retrieved from: http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201904/t20190418_378692.html.

150. Matus, N., Rusu, C., Cano, S. (2021) Student Experience: A Systematic Literature Review // Applied Sciences. Vol. 11. No 20. Art. No 9543

151. Pötschula, M., Moran, M., Jones, P. (2021) The Student Experience and

the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention // The Sociological Review. Vol. 69. No 1. P. 3–20. doi:10.1177/0038026120946677

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Факультативная учебная дисциплина
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ»

Тематический план

№ п/п	Наименование модуля, темы дисциплины	Содержание раздела, темы дисциплины
	Модуль 1. Новая социальная реальность	
1.	Тема 1. Факторы педагогического и хореографического образования России и Китая в условиях новой социальной реальности	Глобальные вызовы, цифровизация и усиление культурного обмена между Россией и Китаем. Синтез культурного наследия, инновационных технологий и ориентированность на актуальные потребности общества. Межкультурный диалог. Интеграция традиционных хореографических практик с современными цифровыми инструментами.
2.	Тема 2. Анализ мирового опыта и тенденций хореографического образования	Россия: балетное наследие; культурная идентичность. Китай: коллективные проекты; ИИ, цифровизация. Европа: персонализация, социальная интеграция. США: проектное обучение; технологическая интеграция. Южная Корея и Япония: эмоциональный интеллект.
3.	Тема 3. Трансформации функций педагогического хореографического образования	Сферы жизнедеятельности человека: бытия, события, духовная сфера. Социальные факторы-детерминанты образования. Модальность и динамика социальных перемен. Функции педагогического образования: социально-педагогические; организационно-педагогические.
4.	Тема 4. Многомерные инструменты ценностно-смыслового самоопределения педагога в социуме, культуре, деятельности	Базовые способы жизнедеятельности человека (Э. Фромм). Ценностно-смысловая матрица самоопределения будущего педагога в способах жизнедеятельности (Е.В. Коваленко). Метод многомерного моделирования социальных систем. Парная система координат базовых способов «бытия» и «со-бытия».
	Модуль 2. Образование как система»	
5.	Тема 5. Современные проблемы образования	Структура педагогической системы, образовательной деятельности. Функции управления образовательной деятельностью Целеполагание как проблема образования. Проблемы содержания образования. Проблемы выбора педагогических средств. Субъекты педагогической системы и их взаимодействие.
6.	Тема 6. Образовательные	Традиции и инновации в образовании. Цели и функции образовательных инноваций.

	инновации	Информационные процессы в образовании Педагогическая практика как важнейший критерий истинности педагогического знания. Межкультурная коммуникация как форма организации образовательной деятельности.
7.	Тема 7. Индивидуальный опыт обучающегося как системный, целостный образовательный результат	Понятие «опыт деятельности», его структура и функции в жизнедеятельности человека. Образовательный опыт студента-хореографа и его отличие от опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа. Критерии, показатели и педагогические средства оценивания опыта образовательной деятельности педагога-хореографа.
8.	Тема 8. Технология обогащения опыта обучающегося в хореографическом образовании	Понятийное поле хореографического образования. Полная функция управления как ориентировочная основа организации образовательной деятельности. Этапы обогащения индивидуального опыта (актуализации, дифференциации, интеграции, концептуализации).
	Модуль 3. Цифровое образование	
9.	Тема 9. Виртуальное путешествие в танцевальные школы Санкт-Петербурга и Пекина	Знакомство: с архитектурой и внутренним устройством танцевальных школ; с особенностями методик преподавания и репертуаром; с историей и культурными особенностями Академии Русского балета им Вагановой и Пекинской академией танца.
10.	Тема 10. Интерактивные приложения для изучения национальных танцевальных форм	Dance Learning App (содержит уроки по китайскому народному танцу). My Dance Coach (включает элементы русских и восточных танцев). Folk Moves (подходит для самостоятельного изучения)
11.	Тема 11. Хореографические онлайн-курсы	Основы классического танца (Coursera, Udemy). Композиция танца (Skillshare). Хореографические педагогические методики (EdX). Массовые открытые онлайн-курсы XueTangX, iCourse.
12.	Тема 12. LMS для анализа образовательного опыта будущего педагога-хореографа	Создание индивидуальной траектории обучения. Оценка исполнения движений с помощью LMS. Создание курсов с видеоматериалами. Создание интерактивных заданий и их выполнение. С инструментом H5P создание интерактивного видео. Разработка онлайн-тестов и анализ результатов.
	Модуль 3. Рефлексивный анализ образовательной деятельности и её результатов	
13.	Тема 13. Понятие и содержание рефлексии образовательной деятельности	Направленность рефлексии на: Понимание. Оценку. Коррекцию. Развитие.

14.	Тема 14. Понятийное поле рефлексивного опыта	Индивидуальная рефлексия. Групповая рефлексия. Ситуативная рефлексия. Ретроспективная рефлексия. Перспективная рефлексия.
15.	Тема 15. Отработка навыков самоанализа и оценки собственной образовательной деятельности	Навыки: а) осознанного наблюдения за образовательной средой; б) анализа и интерпретации своих действий, чувств и мыслей; в) выявления проблемных зон и поиска путей их решения; г) развития самосознания, самооценки и саморегуляции; д) непрерывного профессионального и личностно-творческого развития.
16.	Тема 16. Рефлексивный семинар	Условия обеспечения эффективной групповой рефлексии на семинаре: а) атмосфера доверия и сотрудничества; б) активное участие каждого; в) уважение к мнению каждого; г) конструктивная обратная связь; в) преподаватель – фасилитатор.

Приложение 2

Эссе «Мой идеал педагога-хореографа»

Исследование проводится в целях оптимизации учебного процесса, а не оценивания студентов. Просьба быть откровенным.

Напишите эссе (сочинение объемом 1-2 страницы), ответив на следующие вопросы:

1. Каким, по вашему мнению, должен быть идеальный педагог-хореограф ?
2. Какие ценности хореографического образования для него должны быть главными?
3. Какой смысл он видит в своей профессии?
4. Что ему нравится в обучении детей и взрослых танцевальному искусству?
5. Кто является для Вас идеалом педагога-хореографа?

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Приложение 3

Уважаемый коллега!

Ниже Вы найдете несколько незаконченных предложений. Просьба их закончить, написав продолжение в отведенных для этого строчках. Эта

открытая анкета не является тестом. Ваше мнение очень важно для совершенствования образовательного процесса будущих педагогов-хореографов!

1. Миссия образовательной деятельности педагога-хореографа в новой социальной реальности....
2. Я выбрал (а) профессию педагога-хореографа потому, что....
3. Образовательная деятельность педагога-хореографа направлена на
....
4. Управление образовательной деятельностью включает в себя ...
5. Проектирование образовательного процесса включает в себя
6. Выбор образовательных технологий в профессиональной деятельности педагога-хореографа осуществляется на основе ...
7. Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога-хореографа позволяют...
8. Субъектные функции педагога-хореографа в образовательном процессе проявляются...
9. Саморегуляция педагогом своей деятельности означает....
10. Способы саморегуляции хореографа заключаются....
11. Рефлексия образовательной деятельности педагога в новой социальной реальности позволяет...
12. Мои образовательные перспективы....

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Приложение 4

Уважаемый коллега!

Просьба раскрыть сущность ниже приведенных понятий образовательной деятельности педагога-хореографа. Эта анкета не является тестом. Ваше мнение очень важно для совершенствования педагогического процесса профессиональной подготовки педагога-хореографа!

1. Цели педагогического хореографического образования в новой социальной реальности:

2. Социально-педагогические функции образовательной деятельности педагога-хореографа:_____

3. Управление образовательной деятельностью и его алгоритм: _____

4. Образовательная технология и виды образовательных технологий: _

5. Проектная деятельность и её алгоритм:_____

6. Инновационная образовательная технология, виды инновационных образовательных технологий: _____

7. Субъект образовательной деятельности, субъектные функции педагога-хореографа:_____

8. Самоорганизация образовательной деятельности обучающимся, алгоритм самоорганизации: _____

9. Саморегуляция состояний студента-хореографа, способы саморегуляции: _____

10. Оцените свой уровень понятийного поля образовательной деятельности по 10-ти бальной шкале _____

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Просьба выполнить ниже приведенные задания из образовательной деятельности педагога-хореографа. Эти задания не являются тестовыми. Ваш опыт их решения очень важен для совершенствования педагогического процесса!

Задание 1. Определите, какие социально-педагогические функции хореографического образования становятся наиболее востребованными в современном российском (китайском) обществе.

Задание 2. Постройте матрицу управленческих этапов организации педагогического процесса, обеспечивающего реализацию социально-педагогических функций образовательной деятельности педагога-хореографа.

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Уважаемый коллега!

Просьба выполнить ниже приведенные задания из образовательной деятельности педагога-хореографа. Эти задания не являются тестовыми. Ваш опыт их решения очень важен для совершенствования педагогического процесса!

Задание 1. Для ценностно-смысловой ориентации будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности важно владеть инструментами графического представления информации о базовых общечеловеческих ценностях и способах жизнедеятельности человека. Э. Фромм в своей книге «Иметь или быть?» рассматривает два способа жизни человека: «созидание» и «потребление», образующих бинарную шкалу ценностей «бытия» человека. Подберите еще одну бинарную шкалу ценностей «со-бытия» человека, отражающую способы жизнедеятельности людей в социуме.

Задание 2. Постройте парную систему координат из двух бинарных шкал «бытия» и «со-бытия» и объясните, как этот инструмент концептуализации ценностно-смыслового компонента мировоззрения обучающихся может применяться в образовательном процессе и какую аналитическую информацию он позволяет извлекать из этой модели.

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Уважаемый коллега!

Просьба выполнить ниже приведенные задания из образовательной деятельности педагога-хореографа. Эти задания не являются тестовыми. Ваш опыт их решения очень важен для совершенствования педагогического процесса!

Задание 1. В образовательном процессе подготовки педагогов-хореографов вуза культуры на этапе рубежного контроля теоретических и практических навыков студентов педагог дал задание студентам самостоятельно провести их предварительную проверку с использованием платформы Moodle. Спланируйте, какие материалы потребуются Вам для этого и какие действия и в какой последовательности Вам необходимо произвести чтобы выполнить задание педагога.

Задание 2. Перечислите возможные формы интерактивной совместной деятельности студентов-хореографов и педагога на платформе Moodle.

Благодарим Вас за оказанную помощь!

самооценки опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа

Уважаемый коллега!

Просим Вас оценить уровень своего опыта образовательной деятельности по отдельным его проявлениям. Для этого: оцените в крайнем правом столбце свой уровень владения указанными умениями и способами, имеющимися в разделах таблицы «УМЕНИЯ» и «ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ» в диапазоне оценок от 1 до 10, где 1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая.

I. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ		
	УМЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СЕООПРЕДЕЛЕНИЯ	
1.	Умение анализировать мировоззренческие социально и личностно значимые проблемы	
2.	Умение анализировать основные ценности и смыслы образовательной деятельности в новой социальной реальности	
3.	Умение определять нравственную ценность педагогического факта или явления	
4.	Умение применять системный подход при ценностном анализе явлений педагогической реальности	
5.	Умение выделять традиционные ценности педагога в образовательной деятельности	
6.	Умение выделять и формулировать собственную мировоззренческую позицию в образовательной деятельности	
7.	Умение уважать и учитывать мировоззренческую позицию других людей	
8.	Умение определять и формулировать свои неосознаваемые ценности и мотивы поведения	
9.	Умение дифференцировать и ранжировать свои жизненные ценности и смыслы.	
10.	Умение определять приоритетные направления саморазвития и самореализации	
	Средний балл по умениям ценностно-смыслового самооопределения:	
	ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СЕООРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1.	Способы объективного оценивания своих ценностных ориентаций	
2.	Способы формирования ценностного отношения к профессии педагога-хореографа	
3.	Способы самомотивации к овладению системным опытом мировоззренческой деятельности	
4.	Способы социальной ориентированности на основе собственной мировоззренческой позиции и своих убеждений	
5.	Способы моделирования биполярных социальных и личностных координат	
6.	Способы дифференциации ценностей и смыслов собственной жизни	
7.	Способы осознанного выбора нравственных способов жизнедеятельности	
8.	Способы осознания своих ценностей, мотивов, целей и смыслов	

9.	Способы систематизации и иерархизации ценностей, мотивов, целей образовательной деятельности	
10	Способы перевода жизненных ценностей и смыслов в конкретные цели образовательной деятельности	
	Средний балл по владению способами мировоззренческой деятельности:	
	Средний балл по ценностно-смысловому компоненту опыта	
II. ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ		
	ПРОЕКТНЫЕ УМЕНИЯ	
1.	Умение выделять социально-педагогические функции образовательной деятельности	
2.	Умение моделировать функции управления образовательной деятельностью	
3.	Умение структурировать образовательную деятельность	
4.	Умение моделировать образовательную деятельность	
5.	Умение прогнозировать возможные варианты развития педагогических ситуаций	
6.	Умение самостоятельно ставить и формулировать цели образовательной деятельности	
7.	Умение принимать самостоятельные педагогические решения	
8.	Умение планировать образовательную деятельность	
9.	Умение осуществлять диагностику и педагогическую оценку результатов образовательной деятельности	
10.	Умение рефлексировать полноту управленческого цикла, реализуемого в организации образовательной деятельности	
	Средний балл по проектно-деятельностным умениям:	
	ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1.	Владение способами структурного, функционального и динамического анализа образовательной деятельности	
2.	Владение способами концептуализации и алгоритмизации своего опыта образовательной деятельности	
3.	Способы структурирования и описания проектного опыта образовательной деятельности	
4.	Способы перехода от реальной деятельности к её проектным моделям и обратно	
5.	Способы выделения и описания особенностей функций образовательной деятельности в новой социальной реальности	
6.	Способы структурирования и алгоритмизации образовательной деятельности	
7.	Способы векторного отражения целей и задач будущей профессиональной деятельности	
8.	Способы анализа внешних и внутренних факторов образовательной деятельности	
9.	Способы принятия педагогических решений их исполнения	
10	Способы рефлексивного контроля и оценивания результатов образовательной деятельности	
	Средний балл по владению способами проектной деятельности:	
	Средний балл по проектно-деятельностному компоненту опыта:	

III. РЕСУРСНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ		
РЕГУЛЯТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ УМЕНИЯ		
1.	Умение осуществлять выбор образовательных технологий	
2.	Умение применять в будущей педагогической деятельности отдельные образовательные технологии	
3.	Умение формулировать способы реализации социально-педагогических функций предстоящей профессиональной образовательной деятельности	
4.	Умение планировать и проектировать применение инновационных образовательных технологий с использованием сетевых платформ	
5.	Умение осознанно занимать субъектную позицию в образовательной деятельности	
6.	Умение обеспечивать автономно, самостоятельно полный цикл управления образовательной деятельностью	
7.	Умение включаться в полисубъектную общность и продуктивно действовать в команде	
8.	Умение выделять и реализовывать свои субъектные функции в совместной деятельности	
9.	Умение выстраивать продуктивные отношения на всех уровнях педагогического взаимодействия	
10.	Умение оценивать образовательный результат по своим критериям	
	Средний балл по ресурсно-деятельностным умениям:	
ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И СОСТОЯНИЙ		
1.	Способы активизации педагогического анализа ситуаций	
2.	Способы определения факторов влияния на эмоциональное состояние обучающегося	
3.	Способы эмоциональной саморегуляции	
4.	Способы распознавания факторов, затрудняющих организацию образовательной деятельности	
5.	Способы декомпозиции целей образовательной деятельности на педагогические задачи	
6.	Функционально-матричный способ определения педагогических задач в образовательном процессе	
7.	Способы выстраивания разного уровня субъектности позиции и отношения в педагогическом взаимодействии	
8.	Способы выработки стратегии педагогического взаимодействия	
9.	Способы и практики эмоциональной саморегуляции	
10.	Способы волевой саморегуляции	
	Средний балл по владению способами самоорганизации и саморегуляции	
	Средний балл по ресурсно-деятельностному компоненту:	

Благодарим Вас за оказанную помощь!