

На правах рукописи

Ворфоломеева Ольга Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА
В МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО–ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗА ИСКУССТВ)**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Саратов – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО–ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	15
1.1. Содержание и структура АМС и её формирование в МИОС.....	15
1.2. Определение МИОС и её значение в формировании АМС вуза искусств.....	37
1.3. Модель формирования АМС в МИОС.....	50
Выводы по главе 1	75
ГЛАВА 2	
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННО– ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	79
2.1. Констатирующий этап эксперимента.....	79
2.2. Формирующий этап эксперимента.....	102
2.3. Заключительный этап эксперимента.....	131
Выводы по главе 2	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	146
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	150
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	151
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	172

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Переход к технологической революции начала XXI века поставил мировое образовательное пространство в условия масштабного использования цифровых технологий, благодаря которым учреждения высшего профессионального образования пополняют и совершенствуют открытость и доступность информационно-образовательных ресурсов. По мере стремительного глобального усовершенствования электронных технологий и коммуникаций в странах-участницах международных программ академического обмена произошло обновление форм и содержания академической мобильности, деятельность образовательных заведений высшего звена получила вектор, направленный на непрерывное совершенствование цифровых информационно-образовательных ресурсов. Такие технологические аспекты в образовании привели к переосмыслению самой сущности академической мобильности. По мере внедрения цифровых технологий созданы альтернативные варианты академической мобильности, в том числе виртуального и дистанционного взаимодействия, при активном использовании технических средств коммуникации, с применением уже сформированных и успешно действующих организаций и форм академического обмена на международном уровне. В данных условиях аспект мобильности получает наиболее яркое выражение, становится приоритетным и универсальным. На прочной основе программ развития цифровых экономик государств ресурсы и функционал информационно-образовательной среды обеспечили двухстороннее доступное и открытое дистанционное взаимодействие международных программ академического обмена. В связи с этим сегодня стоит задача изучения факторов среды, реализация которых придаст не только прогностическую, но и практическую направленность качественно расширенным границам информационно-образовательной среды, являющейся зоной взаимодействия, обмена и регуляции при формировании академической мобильности.

Сочетание поднимаемых нами аспектов, находящихся в тесной взаимосвязи, оказывает влияние на профессионально ориентированную деятельность студента-музыканта, создает научный фокус и обозначает актуальность и значимость исследования, теоретических основ и методов формирования академической мобильности студентов с учетом выявления и изучения существенно значимых компонентов среды.

Степень разработанности темы исследования.

Разрабатываемая модель формирования академической мобильности студента с учетом выявленных составляющих компонентов среды вуза искусств, привела к необходимости изучения правовых основ, исследования сущностных характеристик, генезиса и онтологии рассматриваемых проблем, понятий и определений.

Правовое и методическое обеспечение исследования рассматривается на основе следующих международных и государственных документальных источников: деклараций [1]; коммюнике [2, 6]; методических рекомендаций [3]; масштабных исследований в данной предметной области [4]; конвенций [5]; документов под эгидой ЮНЕСКО [7,11,19]; нормативных актов профильных министерств Республики Казахстан [8,9,17]; законов об образовании [15,16]; положений и правил внутренней политики университетов [13,14]; планов и программ государственного развития [10,20,21,22,24]; межгосударственных и межпарламентских соглашений [12,18,25,23,25].

Изучение структуры и содержательных компонентов информационно-образовательной среды в сегменте вузовского профессионального образования выявила необходимость рассмотрения фундаментальных научных трудов по структуре и сущности системных процессов в трудах Л. фон Бергаланфи [26,27], А.А. Богданова [28], В.С. Степина [29,30,31], Э. Трельча [32], А.Ю. Лоскутова [33], А.Я.Лернера [34]; анализа средовых характеристик в работах Л.С.Выготского [36], А.М. Новикова [37], Б.П. Черникова [38].

Актуальные проблемы теории и методики высшей школы рассматриваются в трудах А.А.Андреева [39], В.В. Краевского[40], З.С.Сазоновой [41,42]; сущность и характеристика основных понятий педагогики высшей школы в работах А.М. Новикова[37]; содержание и структура образовательного процесса в исследованиях Ю.К. Бабанского[43]; педагогика в системе профессионального образования в публикациях П.И. Пидкасистого [44] и И.П. Подласого [45]; теория и практика профессионального образования рассмотрены в исследованиях казахстанских ученых Е.Б. Сыдыкова [46]; государственной политики Казахстана в области информатизации в образовании и науке у авторов М.А.Ермаганбетовой и Э.К Майкибаевой [47] и др.

Генезис и онтология, определение сущности и характеристика мобильности, новые технологии в образовании раскрываются в работах И.Н. Голицыной [48]; вопросы теории и практики, мобильные аспекты обучения в работе авторов: В.А.Куклева [49], Н.М. Кареева и Т.Н. Курочкиной [50]; педагогические технологии в профессиональном образовании рассмотрены Е.Н. Остроумовой [51]; преимущества мобильности в образовании и науке выявлены К.Францони [52]; привлечение иностранных специалистов по программам мобильности: М.Гарднер[53]; индикаторы мобильности: Л.Ауриоль и М.Мису[54]; деятельностная теория и теория мышления: А.Н.Леонтьева [55] и В.В. Давыдова[56]; аспекты мобильности в научно-образовательной среде вуза И.Б. Государевым [57]; теоретические основы, вопросы внутренней академической мобильности в Казахстане изучены авторами Г.Н.Паршиной и Р.Т.Омаровой[58]; решение вопросов внешней академической мобильности Республики Казахстан: Г.О.Аскаровой[59]; проблемы и перспективы академической мобильности Республики Казахстан выявлены С.Ж.Тажимаевой и Б.Е.Ескельдиевой[60]; управление учебным процессом в вузе и особенности академической мобильности студентов исследованы А.А.Тынышбаевой[61]; факторы формирования образовательного пространства посредством академической мобильности:

Э.Д. Баженовой[62] и др.

Существенный вклад в исследование проблем образовательного пространства художественного вуза вносят труды Е.А.Александровой[63,64,65]; педагогика в художественно-творческом образовании в работе И.Э. Рахимбаевой[66]; академические аспекты и академизация в музыкальном образовании и искусстве в трудах Д.И.Варламова[63]; информационный подход в музыкальном искусстве рассмотрен С.П.Полозовым[67,68].

Теория информации, средовая характеристика в условиях образовательных учреждениях, педагогические аспекты образовательной среды рассмотрены Г.Ю. Беляевым[69]; образовательные среды и вопросы в образовательных технологиях, совокупность факторов среды изучены Ю.Г.Коротенковым [70]; эволюция электронного обучения в работах Н.М.Кареева и Т.Н.Курочкиной[50]; информационные аспекты теории обучения в трудах Е.О.Ивановой и И.М.Осмоловской[71]; средовые факторы вуза у Е.Н.Остроумовой [72], Ю.А. Комарова, Е.И. Бражник[73]; характеристика средовых технологий и инновационной научно-образовательной среды в работах казахстанских авторов Ш.К.Жаркынбековой [74], Ж.К.Абельдина и Ж.Р.Таурбаева[75].

Научное обоснование разрабатываемой экспериментальной процессуально-содержательной модели опиралось на опубликованные результаты научных работ в области философии, общей педагогики и музыкальной педагогики: В.А.Штоффа[76], В.В. Краевского[77], А.Н.Иоффе[78], Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой[79], М.Таненбаума[80], С.А.Дружилова[81], И.О.Котляровой[82], А.И.Пономаревой и А.В.Суворова[83], Т.Ю.Медведева и О.А.Сизова[84], Е.А.Солодовой, Ю.П.Антонова[85], С.М.Окулова и О.В. Сизихиной[86], В.И. Кузьминова, В.В.Якушева и С.В.Шмелева[87], Д.Г. Левитес[88], В.Д. Шадрикова[89], Э.Ф.Зеера[90] и др.

На данный момент, учитывая несомненное значение достигнутых

результатов теории и практики научного сообщества, представления о сущности содержания, формах и характеристиках исследуемой нами проблемы во взаимосвязи со спецификой вузовского образования в сфере искусств с учетом компонентов и движущих факторов среды изучены не в полной мере. Следует отметить недостаточную степень изученности использования имеющихся ресурсов, методов и подходов в арсенале музыкальной педагогики, отсутствие разработанной модели в рамках проблемы данного исследования, остается открытым вопрос его теоретического обоснования, апробирования и практического применения в области высшего профессионального музыкального образования. Следовательно, изучение данной педагогической проблемы является актуальным и перспективным.

Вышеизложенное свидетельствует о наличии в рамках исследуемой проблемы ряда объективных **противоречий** между:

– запросом социума в формировании активной и свободной позиции студента вуза искусств, способного продуктивно транслировать профессиональные умения и навыки в музыкальной информационно-образовательной среде – и фрагментарным использованием её ресурсов, возможностей и регулирующих механизмов;

– существующей высокой заинтересованностью в достижении значимых личных и профессиональных результатов обучения – и отсутствием методологически обоснованной модели формирования академической мобильности музыканта в информационно-образовательной среде.

Необходимость разрешения выявленных противоречий позволило сформулировать **проблему исследования**, связанную с недостаточным теоретическим и практическим обоснованием процесса формирования академической мобильности студента с учетом ресурсов и факторов музыкальной информационно-образовательной среды вуза.

Представленная проблема определила выбор темы исследования:

«Формирование академической мобильности студента в музыкальной информационно-образовательной среде (на примере вуза искусств)».

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность модели формирования академической мобильности студента в музыкальной информационно-образовательной среде на примере вуза искусств.

Объект исследования: музыкальная информационно-образовательная среда как зона профессионального и учебного взаимодействия.

Предмет исследования: формирование академической мобильности студента в музыкальной информационно-образовательной среде.

Гипотеза диссертационного исследования: формирование академической мобильности студента вуза искусств с учетом влияния музыкальной информационно-образовательной среды станет эффективным, если:

– формирование академической мобильности студента вуза искусств определяется как целостный процесс с учетом факторов музыкальной информационно-образовательной среды;

– разработан критериально-диагностический инструментарий на основе следующих критериев: индивидуально-мотивационном, профессионально-деятельностном и продуктивно-средовом, позволяющим определить и измерить показатели уровней (низко-продуктивного, частично-продуктивного, высокопродуктивного) академической мобильности в личностном, ценностно-мотивационном, деятельностном и контрольно-оценочном компонентах;

– спроектирована и экспериментально апробирована модель формирования академической мобильности студентов в музыкальной информационно-образовательной среде, которая является зоной учебного и профессионально-ориентированного взаимодействия.

В соответствии с выдвинутой гипотезой и поставленной целью исследования нами выработаны следующие **задачи:**

1. Определить содержание и структуру, уточнить сущностные характеристики базовых понятий «академическая мобильность» студента (далее - АМС), «формирование академической мобильности» и «музыкальная информационно–образовательная среда» (далее - МИОС), их функциональное значение и движущие факторы с позиций личностного, деятельностного, средового, информационно–технического подходов.

2. Разработать диагностический инструментарий, отражающий критерии и показатели оценки сформированных уровней АМС.

3. Спроектировать, обосновать теоретически и проверить экспериментально эффективность авторской модели процесса формирования АМС в МИОС.

Научная новизна результатов исследования содержится в следующем:

1. С использованием личностного и деятельностного подходов *уточнена* сущность АМС, которая представлена не только в традиционном её понимании как перемещение студентов в другие образовательные и научные учреждения, но и с позиции личностного роста студентов, их мотивации и направленности на трансляцию продуктов творческой деятельности;

- на основе системного, средового и информационно-технического подходов, не только с учетом результатов ретроспективного анализа имеющихся научных источников, но и в современном авторском выражении *расширено понимание информационно-образовательной среды во взаимосвязи с музыкальной культурой* за счет выделения личной и предметной музыкальной сред в составе общей МИОС.

2. *Разработана* оценочная система критериев и показателей АМС на различных этапах её формирования. Она обоснована сущностью рассматриваемой АМС, совокупностью элементов МИОС на основе критериев (индивидуально-мотивационный, профессионально-деятельностный и продуктивно-средовый), что позволило дать качественную оценку состояния уровней АМС (низко-продуктивный, частично-

продуктивный и высокопродуктивный) и обосновать соответствующий диагностический инструментарий.

3. Разработана модель формирования АМС, основанная на поэтапной реализации средового подхода в образовательной деятельности с учетом построения МИОС (этапы: организационно-методический, формирующий и контрольно-оценочный). Её действие определяется логикой решения поставленных задач через актуализацию ресурсов личности и среды, что ведет к достижению одного из продуктивных уровней АМС.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в уточнении определений «академическая мобильность» и «информационно-образовательная среда», выявлении их сущности и функциональных особенностей применительно образовательному процессу вуза искусств: АМС в МИОС это личностная характеристика, включающая творческое начало, профессионально-значимый интерес, а также совокупность знаний, умений и навыков студента, которые он может переносить в новые ситуации на институциональном (между вузами) или межгосударственном (между странами) уровне. В этих условиях личная, предметная или вузовская среда МИОС выступает инструментальным фактором решения поставленных задач, обеспечения учебной и профессиональной деятельности. Выявлена взаимосвязь между индивидуальной мотивацией и выбором форм средовой учебной деятельности студента в процессе формирования АМС в МИОС. Доказана целесообразность в определении разработанного комплекса подходов (личностного, деятельностного, системно-средового и информационно-технического) при подтверждении гипотезы исследования.

Практическая значимость исследования определяется положительными результатами и выводами проведенного исследования, которые обусловлены возможностью их использования в организации образовательной деятельности вуза искусств, с целью достижения максимально возможных уровней АМС и совершенствования профессиональной подготовки студентов. Полученные результаты

применимы на практике при разработке научно-исследовательских проектов, учебно-методических комплексов дисциплин, учебно-методических пособий по специальным, профильным, теоретическим и практическим дисциплинам.

Разработанные в рамках темы программа эксперимента, диагностический инструментарий, критерии и параметры оценки результатов обладают характером доступности и повторяемости, что делает возможным их практическое использование в педагогической практике. Достигнутые теоретические и практические результаты исследования позволили разработать и внедрить авторский курс «Академическая мобильность в информационно–образовательной среде».

Положения на защиту:

1. Под формированием АМ студентов вуза искусств понимается целенаправленный процесс, предполагающий личностную, деятельностную и средовую взаимосвязь в МИОС, включающую индивидуальную, предметную, межвузовскую или международную информационно–образовательные среды, выступающие инструментом решения профессиональных задач, зоной личностного и профессионального взаимодействия.

2. Критериально–диагностический инструментарий, разработанный в исследовании, предоставляет возможность определить показатели начального, промежуточного и итогового этапов эксперимента, измерить, систематизировать и выявить закономерности формирования уровней АМС, в соответствии с личностным, деятельностным, средовым, и информационно-техническим критериями. Под уровнями продуктивности АМС (низко-продуктивном, частично-продуктивном и высокопродуктивном) в вузе искусств подразумевается создание или репродукция объекта искусства, его творческое изучение, интерпретация при исполнении музыкального произведения, либо ряда произведений классических или современных композиторов, входящих в программу стажировки, с фиксацией достигнутого результата (неустойчивый, развивающийся, творческий) через

получение транскрипта, диплома или сертификата.

3. Модель формирования АМС в МИОС отражает логику достижения одного из продуктивных уровней АМС (низко–продуктивного, частично–продуктивного или высокопродуктивного). Модель представляет собой методологический образ процесса формирования АМС в МИОС через выбор форм АМС, направленных на профессиональное становление личности студента вуза искусств, сквозь призму средового, личностного и деятельностного подходов, реализуется через совокупность взаимосвязанных *теоретико-методологического, процессуально-содержательного и оценочно-результативного* блоков. Содержание блоков моделей раскрывает взаимодействие с социальными, педагогическими и творческими резервами МИОС, в итоге составляющими целостный системный процесс.

Обоснованность и достоверность результатов исследования подтверждается: сопоставимостью поставленных целей и задач исследования; логичностью представленного научного аппарата; общепризнанным значением и доступностью используемых источников научной литературы; продуманным комплексом исследовательских методов; публично представленными на обсуждение теоретическими и практическими результатами исследования; апробированием разработанной модели в режиме реального учебного процесса вуза искусств; непосредственным участием автора на всех этапах экспериментально-исследовательской работы и соответствующим ей полученным положительным результатом.

Основные этапы и опытно–экспериментальная база исследования.

Экспериментальной базой исследования стали: факультет культуры и искусств Западно – Казахстанского государственного университета (ЗКГУ, позднее–ЗКУ) им. М.Утемисова, Казахстан; Институт искусств СГУ им. Н.Г.Чернышевского, Российская Федерация.

Диссертационная работа проводилась в три этапа с 2013 по 2019 гг.

Первый этап (2013–2015 гг.) проводился на основе педагогической деятельности образовательного процесса экспериментальной базы, изучалась

нормативная документация, научно-философские и учебно-методические источники литературы. Происходило осмысление научных понятий и терминологического аппарата соответствующей области исследования. Анализировался личный педагогический опыт в соответствии с темой исследования, осуществлялся поиск и анализ диагностического инструментария, который мог быть применим на исходном уровне эксперимента.

На втором этапе (2015–2017 гг.) проводился формирующий эксперимент. В этот период проверялась и уточнялась гипотеза и соответствующая ей методика исследования. Проводилось подтверждение обоснованности выработанных форм, методов, условий, критериев и параметров определения искомых характеристик, свойств и качеств. Разрабатывалась и внедрялась модель и программа эксперимента. Проводилось активное наблюдение, статистическая обработка и анализ промежуточных результатов, что позволило выявлять и фиксировать изменения, происходящие при достижении продуктивных уровней АМС. Эксперимент подтвердил обоснованность разработанной нами модели, эффективность предложенных подходов, организационных условий и педагогических методов, которые могут способствовать достижению положительного результата.

Третий этап (2017–2019 гг.) был посвящен дальнейшему внедрению и совершенствованию модели формирования АМС в МИОС, апробацией, обобщению результатов экспериментальной работы, а также распространением педагогического опыта. Заключительный экспериментальный этап был ориентирован на разработанную и внедренную модель, совершенствование методов освоения практических навыков, знаний и умений, направленных на выработку продуктивного творческого уровня АМС. Эта работа позволила уточнить теоретические положения исследования, разработать методические рекомендации по освоению форм и методов АМС в МИОС. Достижение эффективности модели формирования

АМС, проводилось при помощи традиционных, и новых авторских форм научно-педагогической работы. Среди них: переосмысление и уточнение целей, задач, содержания, форм и методов работы, критериев контроля и оценки результатов обучения по специальным и профилирующим дисциплинам для специальностей искусств. Теоретико-методологические и практические результаты данного исследования нашли свое отражение в разработке учебно-методического комплекса авторского курса. В это же время проводилось уточнение и обобщение теоретических и методологических результатов исследования, оформлялось содержание диссертационной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Обсуждение основных теоретических положений и результатов исследования осуществлялось на научных конференциях, учебно-методических семинарах и советах; посредством публикаций статей в научных изданиях ВАК РФ и РК (2014-2022гг.); российских и международных журналах, сборниках материалов научных конференций (2014–2021гг.). Разработанная модель внедрена с положительным результатом в учебный процесс вуза, представлена в научных проектах (2014–2018гг.), в учебно-методической и образовательно-просветительской деятельности автора.

Структура диссертации определена целью и задачами исследования, взаимосвязью теоретической и экспериментальной части работы, логикой изложения научного аппарата и хода работы, состоит из введения, двух глав, заключения, списков сокращений и условных обозначений, перечня литературы, включающего 169 наименований, материалов приложения (15). Текст размещен на 193 страницах, включая таблицы, рисунки и диаграммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

1.1. Содержание и структура АМС и её формирование МИОС

Результаты исследования, представленные в параграфе 1.1. опубликованы в следующих работах автора: [91,92,93,94,168].

В исследовании теоретико-методологических основ формирования академической мобильности выделим три направления: личностный, деятельностный и формирующий. Рассмотрим их подробнее.

В 1999 году произошло присоединение стран СНГ к международной кредитной образовательной системе [1], что привело к созданию единой зоны образования. Высшие учебные заведения постсоветского пространства подписали договоры о присоединении к сообществу университетов мира, тем самым поставив цель приблизить отечественные и общие международные стандарты образования. Университеты, подписавшие ряд договоров, осуществили переход на трехуровневую систему образования: бакалавриат, магистратура, докторантура PhD [1, 2].

В соответствии с данным процессом кредитная система обучения введена в высших учебных заведениях Казахстана [3] и Российской Федерации [4]. Значительная часть университетов ведет подготовку магистрантов и докторантов в партнерстве с ведущими вузами ближнего и дальнего зарубежья. Кроме кредитной системы обучения внедрена также система академической мобильности студентов и преподавателей, двухдипломное и дистанционное образование. Разработка университетами образовательных программ по единому стандарту, в соответствии с Дублинскими дескрипторами и национальными рамками квалификаций, способствует единообразию, что в свою очередь, служит упрощению вузовского академического обмена. Руководство системой академического обмена сосредоточено в рамках центров международного сотрудничества, имеющих соответствующую структуру в каждом университете.

Необходимо отметить, что взаимодействию участников программ академической мобильности способствовал целый ряд ключевых международных соглашений. Так, Лиссабонская конвенция (1997) о признании квалификаций [5] гарантировала взаимное признание дипломов, выданных обладателям квалификаций в едином образовательном пространстве между странами, подписавшими конвенцию. Признание квалификаций призвано обеспечить доступ к дальнейшему обучению в системе высшего вузовского и послевузовского образования, при доступе к программам обучения и дальнейшего получения ученых степеней; признание ученой степени в соответствии с юридической практикой страны, где происходит запрос; обеспечить доступ к рынку труда в соответствии с взаимным признанием квалификации.

В 2015 году Ереванская конференция (Ереванское Коммюнике) министров образования европейских стран [6] выработала единый подход к системе взаимозачетов в обучении (европейская система перевода кредитов в обучении) во время прохождения студентами программ академической мобильности. Обновленное в данном коммюнике содержание кредитной системы обучения направлено на создание объединенного пространства высшего образования, возрастание роли непрерывного образования на протяжении всего жизненного цикла человека [6], внедрение новых подходов в обучении.

В соответствии с официальными данными [7, 54], между странами, входящими в единую образовательную систему, происходит обмен приглашениями зарубежных ученых (входящая и исходящая академическая мобильность профессорско-преподавательского состава), приглашаются и отправляются на обучение студенты, магистранты, аспиранты и докторанты. Для данных программ существует несколько направлений финансирования, среди них самостоятельное выделение университетами внебюджетных средств, бюджетные средства в рамках государственных заказов профильных министерств, гранты работодателей академических, социальных и научных

партнеров, международные и отечественные грантовые и стипендиальные фонды, а также личные средства обучающихся.

В международном и государственном правовом поле [8, 9,10,11,12] в приказах, постановлениях и правилах исследуемое нами понятие представлено как: «перемещение обучающихся или преподавателей–исследователей для обучения или проведения исследований на определенный академический период (семестр или учебный год) в другое учебное заведение (внутри страны или за рубежом) с обязательным перезачетом освоенных кредитов образовательных учебных программ»[13]. «Правила и процедуры реализации академической мобильности распространяются на студентов, магистрантов и докторантов, а также преподавателей и сотрудников вуза»[14].

Экспортное (исходящее) направление формулируется в положениях по организации программ АМ в вузах: «обучение в зарубежных вузах, а также работа преподавателей-исследователей в зарубежных образовательных или научных учреждениях. Под внутренней академической мобильностью понимается обучение обучающихся, а также работа преподавателей-исследователей в ведущих вузах (вузах-партнерах)»[13]. Объединяя существенные признаки в данных определениях, можно считать, что академическая мобильность – это «совокупность профессионально-значимых умений и навыков студента, связанная с перемещением на межвузовском (внутригосударственном или международном) уровне, где личная, предметная или вузовская информационно-образовательная среда выступает фактором, обеспечивающим продолжительность и непрерывность решения учебных и профессиональных задач»[91].

Академическая мобильность обучающихся и преподавателей вузов регулируется «Законом об образовании Российской Федерации»[15]; в Республике Казахстан Законом «Об образовании»[16] и «Правилами организации учебного процесса по кредитной технологии обучения»[17]. Симметричность принятых законов является движущим фактором,

обеспечивающим устойчивое развитие межгосударственных программ академической мобильности, обеспечивает баланс систем государств, в котором «...предполагается широкое сотрудничество с зарубежными партнерами: внедрение совместных образовательных программ, привлечение зарубежных преподавателей, топ-менеджеров и студентов, реализация научных проектов, участие партнеров в управлении университетом, открытие кампусов мировых университетов»[10].

В Декларации содержится описание общей структуры академической мобильности [1], которая, в целом, характерна для программ мобильности в вузах искусств: мобильность студентов и преподавателей; внутренняя и внешняя мобильность; горизонтальная и вертикальная мобильность; полная программа мобильности (семестр или год обучения) и краткосрочная стажировка. В сравнении с данной конструкцией, построение структуры академической мобильности для вуза искусств будет иметь свои отличительные, уникальные черты. Так, обращаясь непосредственно к оригинальному английскому варианту текста Декларации [1], мы видим следующие формы мобильности: «researching, teaching and training», которые в переводе обозначают «исследование, преподавание и обучение». Отметим, что в оригинале использован именно термин «обучение (training)», обозначающий передачу и практическое освоение учебного курса, но не термин «образование (education)» как системный итог, образ, достигнутая цель обучения и воспитания. Инвариантность термина «training» в переводе с английского языка из словаря Кембриджского университета [<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/training>] представлена как:

1. «the process learning skills you need to do a particular job or activity»: процесс овладения навыками, необходимыми для выполнения определенной работы или вида деятельности;

2. « training course»: учебный курс;

3.« the process learning skills you need to do a particular job or activity»: деятельность по обучению или обучению навыкам и знаниям, необходимым

для определенной работы или деятельности;

4. «to be a useful experience that will be helpful when doing a particular thing in the future»: приобретение опыта, который будет полезен при выполнении конкретной задачи в будущем.

Мы неслучайно обратились к уточнению терминологии Декларации, так как сама интерпретация определения «training» как формы академической мобильности при ближайшем рассмотрении позволяет не только расширить её вариативность, но и уточнить аналогии форм и содержания мобильности применительно вузовской практике для специальностей искусств. Кроме того, целью программ академической мобильности стало: «Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения»[1], само определение форм мобильности, использующихся непосредственно для специальностей искусств, приобретает вполне определенные черты. В этой связи обращают на себя внимание традиционные устоявшиеся в профессиональной деятельности музыкантов формы мобильности: концертная и конкурсная деятельность музыканта, концертные турне и мастер классы как форма передачи практического и теоретического опыта музыканта в академической среде внутри страны и за рубежом. Необходимо подчеркнуть, что все эти формы деятельности музыкантов приемлемы для всех категорий субъектов образовательного процесса. Данные формы рассматриваются как единство в многообразии, в зависимости от уровней сложности они могут применяться в единичной, парной или групповой последовательности. Соотношение этих форм деятельности, в том числе по их содержанию, вполне укладывается и в такие параметры Декларации, как «перезачет единиц трудоемкости»[1], «comparable criteria and methodologies»[1] (сопоставимых критериев и методологий), где концертная и конкурсная деятельность являются общепризнанными в международном масштабе, сопоставимыми по критериям и единицам трудоемкости, формами мобильности исполнителей-музыкантов.

Категория мобильности [94], пришедшая в повседневную реальность из астрономии, по сути являющаяся идентичной в соотношении с категориями движения, активно используется в современном высшем профессиональном образовании и подразумевает возможность освоения смежных уровней высшего, послевузовского и дополнительного образования в базовых и партнерских учреждениях через горизонтальные и вертикальные формы академического обмена.

Согласно толкованию слова «академический» (по словарю Д.Н.Ушакова), применительно областям его использования в науке и искусстве, оно трактуется как «образцовый, традиционный» [169]. В этот ряд мы можем поставить общеупотребительные в образовательной практике конструкции, выраженные в категориях академической (А.) традиции, образца: А. час; А. календарь; А. год; А. музыка; А. сообщество; А. концерт; А. пение; А. хор; А. живопись; А. свобода (не зависит от установленных правил). Отметим, что термин «академия», как тип учебного заведения, образовательного либо научного учреждения, вошел в современный обиход из греко-римской системы образования, по примеру созданной Академии Платона. В историческом ракурсе, в практике А. использовалось поклонение музам. В наши дни, в системе высшего образования в области искусства, присутствует (соответствующий традиционному учебному заведению) тип образовательного учреждения: академия музыки.

Интересно отметить, что на протяжении многих веков в традициях профессионального образования Европы существуют этапы подготовки обучающихся, куда входит обязательный период странствий для получения уровня мастера. В целом, в европейской традиции такой период обучения должен охватывать 10–12 лет. Главными принципами этой традиции считались обновление профессионального опыта, привнесение новизны в передаваемую из поколения в поколение теорию и практику профессионального мастерства, коммуникация с людьми, показ выполненных работ. Традиция странствующих подмастерьев была

закреплена в сообществах профессионалов по разным профилям, со своим уставом мастеров одной профессии [95].

Приведем примеры традиции странствующих обучающихся в искусстве. Самый, пожалуй, известный пример странствующего ученика и музыканта, фигура маленького гения Вольфганга Моцарта. Начиная с раннего детского возраста, во время передвижения по странам Европы маленький Моцарт обучался у известных мастеров, концертировал, публично соревновался в технике исполнения и композиции с самыми именитыми музыкантами. Его биография и творчество рассматривалась в многочисленных источниках, в том числе, Альбертом Эйнштейном в его монографии «Моцарт: личность, творчество»[96].

Исторически-ярким примером академической мобильности в образовании и искусстве, как образца распространения знаний во время передвижений между разными странами, является фигура апостола Луки (1 век н.э.). Апостол (apostolos) в переводе с греческого языка означает ученик, посланник, распространяющий учение или идеи. Посещая разные страны, Лука овладел несколькими иностранными языками. Вместе с апостолом Павлом они посетили более тридцати стран, более пятидесяти городов и девяти островов [97]. Этот маршрут пролегал от сирийских городов Антиохии и Дамаска, палестинского Иерусалима, Ливии и Египта до столицы римской империи. Во время путешествия Апостол Лука проявил выдающийся талант живописца, первым написал в непосредственном личном общении с Девой Марией её образ, тем самым положив основания жанру иконографии [98]. Образ Девы Марии и другие иконы Луки сохранились до наших дней и представляют историческую и культурную сокровищницу мирового искусства. Апостол Лука имел незаурядный литературный дар, сам являлся участником исторических событий, а также собирал и записывал историографические описания фактов глазами их очевидцев. В своих произведениях Лука цитировал греческих философов и авторов античной литературы. Его сочинение «Апостол» [99], написано в 1 веке на

древнегреческом языке, впоследствии стало одной из первых книг, напечатанных в 16 веке на станках типографии Ивана Федорова. Эта книга переведена на многие языки народов мира, переиздается до сих пор.

В художественных произведениях традиция нашла воплощение в произведении Густава Малера, его вокальном цикле «Песни странствующего подмастерья», написанном в 1893 г. (Лейпциг-Гамбург) [100]. В строках из текста песен вокального цикла мы находим описание путешествия главного героя, встречу рассвета в поле, сюжетное описание раннего утра и ночного пути в степи во время переходов из города в город.

Аналогичным примером может служить музыкальная фантазия Геннадия Гладкова, представленная мюзиклом по мотивам сказки братьев Grimm «Бременские музыканты» и «По следам Бременских музыкантов», где в художественной форме показана личная и профессиональная жизнь и традиции странствующих музыкантов [101].

Обращение к энциклопедическим источникам [102] позволяет нам выявить примеры традиции странствующих учеников живописцев. Так, одним из известных живописцев, который обучался в качестве ученика, затем странствующего подмастерья и дошел до уровня мастера был Альбрехт Дюрер. Кроме того, в этом источнике отмечены его выдающиеся способности как ученого математика и геометра [103].

Приведенные выше примеры выявляют наиболее характерные и специфичные формы мобильности для специальностей искусств, которыми являются гастроли, турне, мастер-классы, конкурсы, концерты, фестивали. Данные формы соответствуют целям программ академической мобильности, закрепленных в международных соглашениях «содействие мобильности путем преодоления препятствий»[1], параметрам исходящей и входящей, вертикальной и горизонтальной академической мобильности в рамках специальностей искусств, полученные результаты (дипломы, сертификаты, награды) дифференцируются по уровню мастерства. Так, выезд на гастроли, турне и мастер-классы проводится опытными мастерами, прошедшими

начальную и среднюю ступень образования, находящимися на уровне получения высшего или завершеного высшего образования с опытом сценической публичной деятельности. В вузовской практике широко распространена подобная мобильность с участием учебных коллективов искусств и солистов: хоров, оркестров, театров, ансамблей. Как правило, эти группы состоят из студентов высшего заведения искусств под руководством опытного руководителя, музыканта, дирижера. В качестве примера приведем Хор московской консерватории (<https://mosconsv-choir.ru>), Хор Санкт-Петербургской консерватории (<https://www.conservatory.ru>), Студенческая хоровая капелла Казахского Национального Университета Искусств КАЗНУИ (<https://kaznui.kz/ru/tvorchestvo/tvorcheskie-kollektivy/8428-studencheskaia-khorovaia-kapella>), Камерный оркестр Казахской национальной консерватории (<http://www.conservatoire.edu.kz/ru/creativity/teams/chamber-orchestra>). Данные студенческие коллективы концертируют внутри страны и за её пределами: Российская Федерация, СНГ, ШОС, Европейский союз и т.д.

Участие студентов в конкурсах исполнительского мастерства и предметных олимпиадах различного уровня представлены как разновидности входящей (приглашение иностранных участников) и исходящей (выезд за пределы вуза); горизонтальной (республиканский или федеральный уровень) и вертикальной (международный уровень) мобильности. Подготовка к конкурсам и олимпиадам требует длительной, многолетней подготовки музыкантов. Для лучшего понимания здесь можно провести аналогию с подготовкой и проведением программ олимпийских игр, сущность которых заключается в следующем:

- подготовка студентов вуза искусств к международному конкурсу/предметной олимпиаде начинается задолго до самого момента выступления, в среднем составляет 3–4 года;

- программа выступления участников должна соответствовать разработанным общим положениям и положениям, касающимся данного сегмента/вида дисциплин;

- подготовка программ выступления координируется организацией образования, группой наставников, педагогов (тренеров для олимпийских соревнований) либо индивидуальным педагогом;

- программа подготовки к выступлению соответствует заявленному профилю участника, включает обязательные и произвольные части выступления;

- выступления проходят поэтапно, с отбором и пропуском на следующий тур;

- критерии оценки выступления известны заранее, они соответствуют высоким профессиональным стандартам конкретной дисциплины;

- результат выступления оценивается составом профессионально отобранного жюри в рамках конкретной предметной специализации.

Именно в такой последовательности наиболее ярко проявляется устойчиво выраженная по протяженности, равномерности и интенсивности учебная, подготовительная, творческая, методическая, самостоятельная активность участника конкурсов и олимпиад. Отличительной чертой такой деятельности является высокая заинтересованность и мотивация студента. При подготовке к международному конкурсу, так же, как и в программе межвузовского академического обмена, стажировках, концертной, творческой, конкурсной, научно-исследовательской деятельности на всех институциональных уровнях, включая международные, находит полное выражение личностная и профессиональная мотивация, постановка и достижение целей. Такие формы мобильности показывают уровень ярко выраженной осознанности и активности участника. Эти формы позволяют наглядно увидеть уровень продуктивности выполнения заложенной конкурсной программы.

Для последующего углубленного рассмотрения в контексте рассматриваемой темы важно отметить значение термина *продуктивность*. В общем значении слова, под продуктивностью мы понимаем результат деятельности, отдачу, плодотворность, эффективность проделанного труда. В

информационно-образовательной среде продуктивность выражена через создание и публикацию физического или электронного информационного объекта. В музыкальном искусстве продуктивность подразумевает создание или репродукцию объекта искусства, его творческое изучение, интерпретацию и исполнение музыкального произведения, либо ряда произведений классических или современных композиторов, входящих в программу выступления на конкурсе, олимпиаде, с фиксацией достигнутого результата через получение диплома или сертификата, звания лауреата или дипломанта. Конечным продуктом научно-исследовательской деятельности студента является информационный образовательный интеллектуальный продукт: результаты исследования, выраженные в научно-исследовательской и дипломной работе, публикации статей. Для магистрантов и аспирантов таким продуктом является: защита ВКР либо диссертации, разработанная методика, разработанный курс дисциплины, методические рекомендации, учебное пособие, учебник, монография, с получением диплома об окончании магистратуры, аспирантуры, диплома кандидата наук.

Такой результат с его качественными показателями, выражен через признание профессионального сообщества, получение званий лауреатов и дипломантов конкурсов, предметных олимпиад, что, само по себе, уже является фактом достижения поставленных личностных и профессиональных целей.

В целом, следующие позиции достаточно убедительно характеризуют причину выбора студентами именно академических стажировок, как одной из разновидностей форм академической мобильности:

1. как показывает практика, образовательные и научные стажировки (концертное, конкурсное выступление, посещение мастер-классов, научно-исследовательская работа) являются более приемлемыми и распространенными формами АМ для студентов;

2. с финансовой точки зрения стажировки, как краткосрочная форма АМ, более выгодны для обучающихся студентов, чем долгосрочные и финансово затратные формы мобильности;

3. образовательная и научная стажировка по структуре и содержанию включает все элементы долгосрочных форм обмена, и не уступает им по эффективности и результативности.

Следует отметить, что в осуществлении АМС, как форме учебной деятельности, наиболее ярко проявляются общие компетенции: инструментальные, методические, технические и языковые, где проявляются способности к пониманию и использованию специальной терминологии, управлению средой и стратегией обучения, развивается критическое мышление, умение принимать решения и применять доступные технические средства в обучении.

При выборе форм, относящихся непосредственно к уровню межвузовского обмена академической мобильности, в силу разных причин, в том числе финансовых, студенты, обучающиеся по специальностям искусств, предпочитают проходить кратковременные стажировки. В период пандемии 2020–2021 гг. особенное выражение получила тенденция к прохождению дистанционных программ академической мобильности (например, Erasmus Virtual).

В советский и постсоветский период традиционная музыкальная педагогика также была представлена достаточно широко формами академической мобильности обучающегося музыканта. К примеру, концертная и гастрольная деятельность (географическое перемещение) всегда занимала важное место в исполнительской (как образовательной, так и трудовой) практике солистов и коллективов как уникальная форма профессионального музыкального искусства. Данная форма академической концертной деятельности преодолевает физические границы государств, часовых поясов, преодолевает культурные и экономические барьеры, где классическое музыкальное искусство возвышается над категориями

пространства и времени. Следующий пример показывает применение форм мобильности музыкантов, с их концертными выступлениями мобильных бригад на фронтах Великой Отечественной Войны [91].

Рассмотрев изложенные аспекты, *мы предлагаем рассматривать основные позиции академической мобильности в рамках более широкой логики построения учебной и профессиональной стратегии субъектов информационно-образовательной среды, где в личностном и профессиональном контексте академическая мобильность формируется как совокупность профессионально-значимых умений и навыков.*

Формирующаяся совокупность в его производном значении рассмотрена как: «сложные структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные ее качества, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания»[37,с.225]. В освоении форм академической мобильности формируемая совокупность умений организуется в соответствии с тремя уровнями: «операционные», «тактические» и «стратегические», варьирующимися в зависимости от выполнения, как отдельных действий, так и последовательной системы действий, составляющих «полный технологический процесс», приводящий в результате к достижению поставленных целей обучения[37,с.226].

Одним из достоинств рассмотренных теоретико-методологических разработок становится базис «развития у обучающегося способностей решать важные практические задачи и развития личности в целом»[37,с.80]. Данная трактовка связана с триадой знания-умения-навыки, где дается фокус на процессе перехода от знаний к практической деятельности. В свою очередь, этот подход позволил нам определить пути достижения эффективных результатов в профессиональном обучении и совокупность оценочных критериев [37,с.86].

Факторы академической мобильности [104,105,106], такие как движение и гибкость, пронизывают весь процесс обучения, подходы,

принципы, содержание, методы и формы деятельности. В свою очередь, находясь под влиянием факторов мобильности, учебный процесс во всех его проявлениях форм и содержания, приобретает характерные признаки, становясь подвижным, многовариантным, гибким. Необходимо отметить, что сам опыт участия в таком процессе создает беспрецедентные условия и возможности выбора способов преобразовательной деятельности, которая формирует непосредственно профессиональные умения и навыки. Подобная универсальность факторов мобильности, уровень их влияния на все аспекты процесса обучения, приобретаемые универсальные характерные признаки, обогащающие содержательную сторону комплекса профессиональных умений и навыков, позволяют нам рассматривать формирующуюся в соответствующей академической мобильности деятельности совокупность, как совокупность универсальную.

Возможность рассмотрения комплекса умений с позиций их универсального характера заложено американскими исследователями Л.Спенсер и С.Спенсер[107]. Так, в работе американских ученых системное изучение профессионального мастерства открывает нам возможность не только проследить взаимосвязь формируемых умений и навыков с достигнутым результатом, но и раскрыть сущность глубинных процессов влияния свойств и качеств личности на эффективность академической мобильности.

Исходя из приведенных положений и концепции, основываясь на работы Л. и С.Спенсер, мы предлагаем следующую структуру формирования АМС:

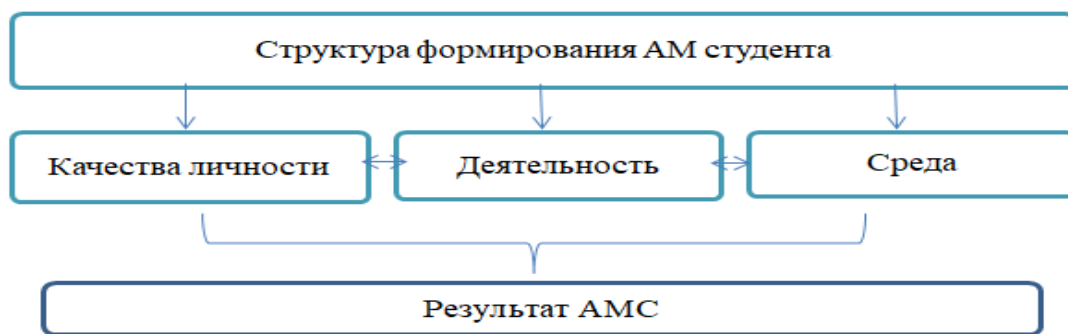


Рис. 1 Структура формирования АМС (по концепции Спенсер)

Академическая мобильность студентов, как профессионально-значимая совокупность освоенной образовательной программы (знаниевая – умениевая – креативная), первоначально формируется через качества личности, импульс стремления и мотива, в концепции самоидентификации личности через определение собственного «я», неразрывно связанного с процессом накопления комплекса знаний. Вектор стремления побуждает к действию, в свою очередь, на основе полученных навыков приводит к исполнению, и далее, к результату, достижению цели. Принимая во внимание данные особенности, мы можем говорить о следующей закономерности. Последовательность формирования академической мобильности как профессионально-деятельностной совокупной характеристики обучающегося может быть подчинена порядку: мотивация; целеполагание; выбор видов деятельности на основе индивидуальных особенностей; ответа (реагирования) на учебную ситуацию (задачу) в соответствии с установками и ценностями личности; использование и накопление триединого профессионального комплекса знаний, умений и навыков в процессе освоения программ мобильности.

В современном отечественном образовании обращает на себя внимание коллективный труд российских ученых, в котором не только развивается сама идея, но и всесторонне разрабатывается значение универсальных умений и навыков, их сущность, характеристика и оценка [108]. Так, в академической мобильности наиболее ярко проявляются инструментальные,

методические, технические и языковые [там же] умения, с их помощью происходит средовое взаимодействие, происходит формирование умений и навыков критического мышления и принятия решений, применения технических средств, управления стратегией обучения. В этом же ряду формируются умения и навыки адаптации в условиях мировой образовательной среды; индивидуально-личностной мотивации; происходит развитие способностей к поиску и профессиональному выбору в новых условиях; развитие творческих способностей музыканта в конкурсной и концертной деятельности; приобретение опыта работы с современными техническими средствами. Формирование данной совокупности приводит к осознанию профессиональных перспектив обучающегося в современном социуме и образовательном пространстве, облегчает вхождение в целостный педагогический процесс принимающей стороны, закрепляет профессионально значимые знания, умения и навыки, которые, в свою очередь, определяют уровень мобильности будущего специалиста.

В условиях мирового масштаба, в глобальной образовательной среде возникли факторы ограничения физического передвижения, произошла остановка традиционных форм обучения и переход на его дистанционные формы, стало актуальным использование массовых образовательных платформ, внедрены и запущены в действие интеллектуальные обучающие системы. Все эти факторы оказали существенное влияние на формы и содержание системных процессов в высшем профессиональном образовании. Произошел перезапуск системы, с пересмотром форм и способов образовательной деятельности, в том числе и в программах глобальной АМ. Важно подчеркнуть, что академическая мобильность всех уровней обучающихся до пандемии вызывала значительный интерес, прежде всего, в связи с возможностью географического перемещения в образовательной среде. Географическое перемещение участников программ академической мобильности являлось одним из главных мотивирующих факторов в стремлении увидеть новые университеты, города и страны, приобрести

новые академические контакты, ознакомиться с новой культурой и укладом жизни, получить незабываемые впечатления.

С марта 2020 года во время мировой пандемии произошло резкое ограничение и изолирование каждого жителя земли по его географическому местоположению, возникла абсолютная недоступность посещать образовательные объекты, учебные корпуса и лаборатории университетов, находящихся порой даже на незначительном удалении от местоположения обучающегося. Очевидно, что в таких условиях полной остановки физического перемещения и коммуникации между объектами материального мира никакой речи о мобильности как факторе передвижения быть не могло. Была поставлена под вопрос не только сама суть академической мобильности в рамках образования, но и мобильности в целом, как фактора движения, гибкости и подвижности в привычном человеческом понимании. Можно сказать, что произошла полная остановка, пауза, рестарт. Такая ситуация неопределенности привела к переосмыслению всех данных ранее определений, подходов, смыслов академической мобильности. Возник вопрос, действительно ли остается актуальным само существование программ академического обмена.

Необходимо сказать, что в данных условиях решающим фактором, позволившим продолжать образовательный процесс, стали средства связи и массовых коммуникаций. Именно использование персональных средств коммуникации, интернет-технологий и электронных ресурсов позволили обеспечить функционирование системы на высоком уровне. Автоматически возникшая невозможность проводить входящие и исходящие формы академической мобильности, в свою очередь придала импульс развитию её внутренних ресурсов, исключая физическое передвижение, нарушающих привычный баланс, но придающих новое качество техническим средствам в обучении, обновленным педагогическим технологиям. Самое важное, что создавшийся вакуум предоставил место для активизации новых внутренних возможностей роста личности, уникальных индивидуальных

образовательных направлений и внутренней мобильности.

Технологические аспекты цифровой трансформации привели к переосмыслению сущности академической мобильности, которая в случае ограниченного физического перемещения создает его альтернативные варианты, в том числе виртуального и дистанционного взаимодействия, где интенсивно используются средства технической коммуникации [94], с участием уже сформированных и успешно действующих организаций, форм и уровней академического обмена на международном уровне. В данных условиях приоритетным и универсальным становится именно аспект мобильности, он наиболее ярко выражен, проявляется через обновленные в цифровой трансформации особенности кредитной системы обучения.

На международном уровне, как показывает практика, произошли аналогичные процессы, остановка физического перемещения и перераспределения концентрации студентов, магистрантов и докторантов, а также сил научной интеллигенции в мировом образовательном пространстве. В условиях пандемии мы можем говорить о завершении формирования внешних границ и внутренней концентрации образовательных и научных кластеров в социально-экономических системах, как отдельных государств, так и международных объединенных экономических союзов (ЕАЭС, СНГ, ШОС, БРИКС и др.), закрытие внешних границ позволило развивать и укреплять их внутренний потенциал.

В настоящее время на поле участников международного академического обмена выходят межгосударственные союзы стран БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка) [18], которые стремятся создать потенциал, не уступающий научному потенциалу Европы, Японии и США [7,19,109], где проводится значительная часть мировых научных исследований и разработок. Происходит переформатирование академической мобильности, все больше стран рассматривают науку как неотъемлемую часть экономического роста и развивают свою научную инфраструктуру, тем самым, увеличивая вероятность интенсивного развития научной мощи.

Эти тенденции показывают, что в условиях перехода государств к цифровой модели в образовании [20,21,22,23,24] научные исследования становятся все более востребованной деятельностью и особой научной и образовательной средой, где ученые всего мира могут общаться, обмениваться данными и с беспрецедентной ранее легкостью налаживать контакты. В этом контексте возрастающий интерес к академической мобильности внутри государств и экономических союзов может быть объяснен как фактор импульса к поискам внутренних резервов среды, что проявляется в повышении продуктивности деятельности в них. Как показывает практика, в Казахстане и Российской Федерации, за период 2020-2021гг., произошли кардинальные позитивные изменения в аспекте укрепления позиций и увеличения финансирования научных проектов, внедрения инновационных разработок в индустрию, развития и укрепления образования и научных отраслей экономик, обновления перечня востребованных специальностей государств, программ развития цифровых экономик Казахстана и России.

В этих условиях интенсивно развивается внутренняя академическая мобильность. Студентов и будущих ученых особенно привлекают динамично меняющаяся внутригосударственная образовательная и научная инфраструктура для обучения и исследований, где сегодня могут проявиться лучшие социально-экономические, личные и профессиональные результаты. Здесь доступная в любое время и в любом географическом положении информационно- образовательная и научная среда становится обобщающим и одним из ключевых факторов для принятия решения к осуществлению мобильности для специалистов. Привлечение молодежи в престижные отрасли поможет в будущем укрепить ведущие позиции экономического развития государств.

Исходя из указанных позиций, обнаруживается закономерность, что в рамках выработки новых подходов академическая мобильность студентов и молодых ученых в 2020–2021гг. стала объектом повышенного внимания не

только внутри самих государств, но и на международной арене. Для самих участников программы академической мобильности рассматриваются в рамках более широкой личной стратегии, направленной на развитие навыков мобильности, что напрямую приведет к профессиональной устойчивости и востребованности будущего специалиста на рынке труда. Рассматривая особенности переходного периода в условиях пандемии, необходимо сказать о следующем. Программы и технологии академического обмена между образовательными системами стали важным событием на пути к формированию устойчивых международных научно-образовательных связей Российской Федерации и Республики Казахстан. Данные процессы предоставили возможность достижения взаимного баланса между гармонизированными системами образования международного масштаба и активизации процессов обмена академической мобильности в них [25].

Отличительной особенностью в этих реалиях стала гармонизация систем образования и науки, которая позволила обеспечить взаимную приемлемость образовательных программ, использования идентичной системы кредитов, научных и образовательных проектов, создала возможность взаимоприемлемого признания дипломов, предоставила право выпускников на трудоустройство в странах-участницах.

Исходя из опубликованных законодательных актов и научных работ, можно проследить, что развитие внутреннего потенциала программ академической мобильности в целом способствует развитию всех секторов экономики. Кроме того, дистанционный формат коммуникаций создает возможности продуктивной научной деятельности исследователей и на международном уровне, через участие в программах международного сотрудничества, включая доступ к передовым научным совместным проектам и публикациям статей в журналах с высокими наукометрическими показателями. Суммируя вышесказанное, можно утверждать, что на уровне государственных интересов, программы академической мобильности акцентируют и позволяют решить ряд стратегически важных задач:

рассмотрение науки как неотъемлемой части экономического роста двух государств;

концентрация высококвалифицированного человеческого капитала, создает беспрецедентное мировое первенство экономик;

формирование верхушки научной элиты стран, позволяющее создавать опережающие технологии.

Для студентов и исследователей особенно привлекательными становятся причины личной заинтересованности, мотивации, которые являются решающими при выборе тех или иных программ и форм академической мобильности [110]:

1) приглашение участников к созданию новых проектов или кампаний;

2) устойчивое финансирование научных исследований, как одного из сегментов экономики, превращает программы академической мобильности в привлекательный стимул для молодых специалистов;

3) привлекательность участия обусловлена как фактором импульса к поискам нового, так и комбинацией социально-экономических аспектов;

4) реализация уровня удовлетворенности учебной и профессионально направленной деятельностью, где могут быть достигнуты лучшие личные результаты;

5) предоставление масштабных условий по упрощению визового режима, открывающие возможности последующего трудоустройства,

6) предоставление беспрецедентных возможностей, позволяющих участникам программ академической мобильности получать научное признание на государственном и международном уровне;

7) получение доступа к передовым международным научным проектам и лучшим по техническому оснащению лабораториям. Важно отметить, что личная мотивация по отношению к программам академической мобильности во время пандемии 2020–2021 гг. не только не уменьшилась, но и существенно активизировалась благодаря дистанционным

информационным технологиям. При содействии средств коммуникаций активизировались формы международной виртуальной академической мобильности.

Несмотря на изменения информационно-образовательной среды в условиях преобладания технологических факторов и цифровых технологий, приоритетов личности как образа существования, раскрытия полноты природы, таланта и профессиональных качеств обучающегося музыканта, реализующихся через творческую созидательную деятельность музыканта. Такое созидание направлено не только по отношению к внутреннему, но и к окружающему миру.

Таким образом, *под формированием АМ студента вуза искусств понимается целенаправленный процесс, предполагающий личностную, деятельностьную и средовую взаимосвязь в МИОС, включающую индивидуальную, предметную, межвузовскую или международную информационно–образовательные среды, выступающие инструментом решения профессиональных задач, зоной личностного и профессионального взаимодействия.* Здесь личностный аспект представлен последовательностью: мотивация, целеполагание, выбор видов деятельности на основе индивидуальных особенностей; деятельностьный: накопление опыта через применение комплекса профессиональных знаний и умений и творчества в процессе освоения образовательных и научных стажировок; средовый: гармонизация внутренней и внешней среды.

1.2. Определение МИОС и её значение в формировании АМС вуза искусств

Результаты исследования, представленные в параграфе 1.2. опубликованы в следующих работах автора:[92, 94,111,113,168].

Задачи освоения обновленных форм учебной деятельности всеми субъектами учебного процесса привели логику нашего исследования к постановке проблемы актуализации среды, изучение её структуры, факторов, свойств и характеристик. Применение трехкомпонентного сочетания «информационно-образовательная среда» в рамках педагогического исследования вуза искусств, приводит к необходимости сущностных уточнений его единого целого и составляющих элементов.

В настоящее время для каждого субъекта учебного процесса в высшем образовании сферы искусств, встают задачи непрерывного усовершенствования образовательных технологий в традиционных и новых формах деятельности и методов обучения. Очевидной необходимостью становится более активное применение информационно-технических средств обучения и электронных ресурсов, которые в свою очередь, расширяют границы и ресурсы организованного учебного процесса в привычном понимании его пространственно-географического расположения. За рамки научно-обоснованных и методологически-структурированных источников выходит также процесс получения профессиональной информации. В информационно-образовательной среде как открытой системе появляется вариативность[94], «высочайшая степень свободы выбора форм и средств обучения в обновленном состоянии диалога учебного процесса. В данных условиях на передний план современной музыкальной педагогики выдвигается задача изучения, научно-обоснованного уточнения структуры, свойств и характеристик информационно-образовательной среды»[111].

С этой целью нами проведен поиск, изучение и анализ научных работ[113], где в рамках педагогики высшей школы выявляется актуальность и степень исследования поднимаемых нами вопросов [111].

Обращение к определению «среда», обнаруживает существенно-важные аспекты. Так, понятийное содержание «среда», обусловлена его социальной направленностью (С.И.Ожегов) : «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь»[114]; «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий»[114]. Данное определение позволяет нам определить существенные качественные средовые характеристики, которые рассматриваются: 1) в пространственно-географическом и временном расположении, как находящиеся на близком расстоянии условия образовательного процесса; 2) в целостном контексте как единство этих условий; 3) в социально-значимом качестве как общности людей, связанных едиными условиями среды.

В трудах выдающегося ученого Л.С. Выготского[115] среда является источником развития всего разнообразия форм и направлений деятельности человека. В других работах среда рассматривается в качестве развития, совершенствования форм деятельности и зону социальной активности человека. Обращает на себя внимание следующую формулировка среды: «окружающее человека социальное пространство (в целом - как макросреда, в конкретном смысле - как непосредственное социальное окружение, как микросреда); зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия»[116].

Соотношение отличительных свойств у всех составляющих элементов внутренней и внешней среды (субъекты, объекты и процессы), а также их границы определяются характером их поведения и свойствами: «Среда (внешняя среда) – совокупность всех объектов/субъектов, не входящих в систему, изменение свойств и/или поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, чьи свойства и/или поведение которых меняются в зависимости от поведения системы»[37,с.213]. Обращение к сущностному содержанию рассматриваемого находится в связке с педагогическими терминами: адаптация-как приспособленность по

отношению к условиям и ресурсам среды; коммуникации связки личность-среда-деятельность осуществляется посредством компонентов активности субъектов, их мотивами, выстраиванием направлением целей и идеалов личности, самостоятельными импульсами поведения в среде, все эти компоненты определяют основную концепцию к личностно-ориентированному подходу в образовании. В одном ряду с понятием системы «<...>возникает соотношение внешней, внутренней среды» [111]. Здесь очевидными становятся «основные особенности систем: целостность, относительная обособленность от окружающей среды, наличие связей со средой, наличие частей и связей между ними (структурированность), подчиненность всей организации системы некоторой цели»[57]; собственное личностное позиционирование, происходит принципиальное изменение взаимодействия участников учебного процесса, которые «становятся субъектами среды»[37]. Мы посчитали необходимым выделить составляющие элементы в качестве существенно-важных соотношений в процессе обучения музыканта: среда-личность-деятельность. Их непосредственное нахождение в составе образовательной системы приводит к взаимным средовым связкам, где среда обуславливает влияние на все составляющие её элементы: личность-среда, деятельность-среда, среда-формы, средства и методы обучения и т.д. Опора на сочетание этих элементов позволила наметить траекторию нашего дальнейшего исследования. При подробном рассмотрении вышеуказанных структурных образований рамки педагогического исследования позволили нам сформулировать уточненное определение среды, которое звучит следующим образом:

- «социальная система, а поскольку любую социальную систему невозможно обособить от закономерностей исторического развития, справедливо будет считать социальную систему как исторически развивающуюся систему»[111];

- «источник развития свойств человека и форм его деятельности, включающий факторы пространственно-временного расположения» [там же]. Таким образом, позиционирование среды логично рассматривать как «развивающуюся социально-историческая систему, одновременно являющуюся источником развития свойств человека и форм его деятельности» [там же]. Это определение позднее войдет в структуру теоретической базы понятийного аппарата нашего исследования.

Определение образовательной среды достаточно полно представлено в работах ученых в различных направлениях педагогики. Рассмотренные нами учебные и научные материалы Л.Н. Бережновой [117,118], Ю.Г. Коротенкова [119], А.М. Новикова [37], дают основание для более глубокого уточнения определения среды в области образования: «это не просто развивающаяся социально - историческая система, но и часть социокультурного пространства, источником развития которой выступает взаимодействие образовательных систем и их элементов. Поскольку любая социальная система содержит элементы, субъекты и процессы, мы <...> опускаем использование в определении этих составляющих»[111].

А.М. Новиков дает сущностную характеристику понятия, где образовательная среда является системным формообразующим источником условий, влияний и возможностей пространственного окружения по отношению к личности. Здесь определяемые автором главные критерии характеризуют среду образования: «наличие или отсутствие в ней условий и возможностей для развития активности (или пассивности) обучающегося и его личностной свободы (или зависимости)»[37,с.137]. Выделенные критерии ориентируют внимание на наличие средовых условий выбора, в том числе, диаметрально противоположных. Характерным для научных разработок в области сред является довольно близкое соотношение двух понятий «среда» и «пространство», однако, в качестве синонимов они не рассматриваются. Представляя данное понятийное содержание, автор объединяет его внутренний порядок в набор взаимосвязанных условий, которые могут

влиять на самого субъекта системы: «пространство может существовать и независимо от него»[37]. Средовые факторы и условия отражены в единстве, которое обеспечивает влияние на все стороны личностного роста человека, однако в данном контексте предполагается присутствие самого субъекта в среде, его деятельности и взаимном влиянии в социальном окружении [37,с.137].

Мнению ученого Л.Н.Бережновой соответствует определение образовательной среды, являющейся специализированной формой практики человека, направленной на преобразование с целью организации условий развития, где предоставлены ресурсы и инструменты для решения значимых задач образования[117]. Данное определение дает нам четкое понимание цели, образовательных задач и расширенных способов преобразования образовательной практики академической мобильности, посредством ресурсов и инструментов образовательной среды.

Наша уточненная формулировка не противоречит и определению Ю.Г.Коротенкова, где образовательная среда рассмотрена совокупностью условий и возможностей становления и обучения личности, составляющими элементами социальных, культурных и экономических факторов общества, оказывающих влияние не только на образование, но характеризуют особенности межличностных отношений, а также взаимоотношения с социальной средой [119]. Помимо этого, в сущностном содержании этого определения раскрыты компоненты образовательной среды, происходящими из факторов, условий и ресурсов общей среды мирового социума, находящиеся в существенно-значимых отношениях с методическими основами систем образования. По мнению того же автора, в основу образовательной среды положена вся палитра социальных, экономических и культурных ресурсов общества, напрямую создающих факторы влияния по отношению к процессу образования. Вышеуказанные аспекты приводят к расширенному пониманию содержательной стороны определения, во взаимосвязи с социально-экономическими и культурными ресурсами

общества, где источником развития выступает взаимодействие образовательных систем с факторами, условиями и возможностями социума.

Далее, мы посчитали необходимым уточнить усложняющуюся сущность составных понятий информационной и информационно-образовательной среды. Так, результаты систематизированного труда (А.М. Новиков) показывают неоднократное обращение к термину информационной среды, рассматриваемой в качестве совокупности информационно-технических и программных средств коммуникаций, в сочетании с организационно-методическими составляющими систем образования [37,с.138].

Автор Е.Н. Остроумова отмечает отсутствие единого подхода к пониманию рассматриваемого нами термина, кроме того, детально не сформированного по отношению к практике высшего учебного заведения [58]. Ю.Г. Коротенковым [119] изучена иерархия уровней по отношению к средовым информационно-образовательным ресурсам, в основании которой положена структура, образующая педагогическую систему по форме и содержанию, систему информационных, электронных и методических ресурсов в их образовательном значении, а также общие средовые, культурные и социальные образовательные ресурсы в их познавательном значении. Выявленная автором [там же] уровневая линейка по типу, особенностям построения и содержанию, приводит к последовательности, состоящей из общей, предметной, институциональной и индивидуальной сред. Данная иерархия конкретизирует понятийный аппарат: педагог и студент представлены субъектами и носителями общей, предметной и личной информационно-образовательной сред. Таким образом, характеризуя представленный подход уровневого ранжирования информационно-образовательной среды, с учетом области исследования для педагогики вуза искусств, считаем логичным и оправданным. Позиция, представленная И.Б.Государевым рассматривает ИОС вуза, как один из составляющих компонентов научной среды: «информационно-образовательная среда вуза –

педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой социально-значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний и компетенций»[57]. В данной формулировке полноценно отражены структурные составляющие и их специфические особенности, однако, имеющие ограничения в пространственных рамках учреждения.

Позиция казахстанских ученых Ж.К. Абельдина и Ж.Р. Таурбаева указывает на значимость разработки ИОС на общей методологической основе, где ИОС, как часть информационного и образовательного пространства, функционирует на методологической основе образовательного процесса, с использованием технологий коммуникации[75], что позволяет позиционировать эту деталь в качестве существенного принципа в нашем определении.

В работах А.А. Андреева отождествляются понятия среды и системы, здесь, по мнению автора [39] по отношению к сфере образования допускается их комплементарное использование: «Понятие ИОС в нашем осмыслении идентично понятию система и, с нашей точки зрения, его использование в сфере образования можно допустить в метафорическом аспекте»[39]. Вполне оправдано при научном рассмотрении ИОС её позиционирование в качестве организованной системы педагогики, где среда представлена системной структурой, с экономическими, материальными, техническими и методологическими элементами. Отсюда вполне закономерно выстраивается функциональное значение педагогической системы образовательного процесса в качестве методологической и теоретической основы ИОС.

Следующая формулировка содержится в проектной документации по международному информационному обмену: «Информационная сфера

(среда) — сфера деятельности субъектов, связанная с созданием, преобразованием и потреблением информации» [23]. Это определение содержит описание области деятельности субъекта с включением информационной составляющей в пределах настоящего времени. Интересно отметить, что функции репродукции и передачи созданных ценностей в этом фрагменте не рассмотрены, цикл деятельности субъектов среды завершается на этапе потребления информации. Кроме того, в определении обнаруживается отсутствие причинно-следственных связей в ценностно-смысловой системе евразийской культуры. Однако, существенным в данном определении обнаруживается функциональное значение информационной среды (ИС) в качестве сферы для осуществления деятельности субъекта.

В источниках, раскрывающих значение ключевых для нашего исследования понятий в области применения общественного информационного обмена, содержательная структура ИС изложена в виде «совокупности технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также политические, экономические и культурные условия реализации процессов информатизации» [114]. В таком выражении внутрискруктурные характеристики (экономические, культурные и др.) процессов среды находятся в тесной взаимосвязи с техническими средствами. Мы предлагаем рассматривать эту взаимосвязь в значении структурообразующих условий информационной среды. Таким образом, предлагаем следующее уточнение формулировки информационной среды, в качестве зоны деятельности её субъектов во взаимосвязи с применением совокупности программно-технических средств обучения, при помощи которых происходит сохранение, репродукция, информационный обмен в рамках музыкальной культуры.

Выделение информационного компонента в музыкальном искусстве проведено С.П. Полозовым, на наш взгляд внесшим существенно-значимую лепту в сокровищницу научного знания, непосредственно связанную с «характеристикой информационной составляющей музыкальной культуры»

[67]. Принципиальное значение здесь приобретает характеристика «информационного поля музыкальной культуры»[67], составляющее «достояние некоторого сообщества людей»[67]. Не ставя в единый ряд синонимы понятий поля и среды, мы подразумеваем их в качестве образца соприкосновения информационной составляющей в наследии музыкальной культуры [67,с. 29–30; 68]. В свою очередь, в научном анализе и методологическом обосновании понятийного аппарата исследования, эти две области явились ключевыми, позволяющими выявлять структурно-средовые характеристики, актуализирующие определение информационной среды как зоны для осуществления деятельности субъектов среды, где происходит сохранение, воспроизведение, передача как традиционных, так и новых информационных объектов музыкальной культуры.

Подробный дифференцированный анализ и синтез составляющих, позволил нам дать итоговое определение, где ИОС является частью социально-исторического и культурного социума, зоной субъектно-средовой деятельности. Источником её развития является взаимная обусловленность факторов, условий и возможностей становления личности музыканта в образовательной деятельности, с применением всей совокупности средств (в том числе технических) сохранения, творческого переосмысления и передачи (трансляции) как традиционных, так и вновь созданных информационно-музыкальных объектов.

Изучение целостных основ теории и методики музыкальной информационно-образовательной среды (МИОС), привело к необходимости выявления её системных характеристик. Разработка системы МИОС на основе научных подходов и принципов А.А.Богданова [28] и Л. Фон Берталани [26,27] выявила необходимость рассмотрения структурно-средовых составляющих, которые представлены субъектами, объектами и процессами. Разработанные нами системные принципы нашли отражение в авторских публикациях. Студенты, педагоги, ученые, теоретики и практикующие музыканты-исполнители, представители сферы культуры и

искусств, руководящий состав образовательных учреждений, а также вспомогательный персонал, включенный в учебный процесс, представляют всё субъектное разнообразие МИОС вуза искусств. Субъекты МИОС находятся на различных социально-значимых и профессиональных уровнях и позициях системы высшего профессионального образования, представлены группами людей и персоналиями. Электронные и физические объекты МИОС как в отдельности, так и в их совокупности, являются материально-техническими и информационными составляющими элементами среды. Они включают весь ряд информационно-образовательных и культурных объектов, в том числе объектов (произведений) искусства. Такая организованная структура субъектов и объектов МИОС включена в состав более масштабных цивилизационных, культурных, государственных, научно-образовательных систем социума. Множество выделенных таким образом элементов (субъектов и объектов) МИОС, дает основание считать систему МИОС как мульти-элементную. МИОС представляется нами в виде целостного образования, с совокупностью внутренних элементов. В данном случае системным качеством МИОС является «не просто сумма элементов, но более чем сумма» [30]. Характерным отличительным свойством всех внутренних элементов является обязательное включение в них кода музыкального содержания. Это позволяет представить все уровни МИОС (личную, предметную, вузовскую и международную) в качестве совокупности единого целого, на основе единства внутреннего составляющего кода, с выраженными отличительными границами (вне кода), где объекты и субъекты внутренней МИОС взаимодействуют с развивающимися системами цивилизаций и культур внешней МИОС, проявляют свойства динамического взаимодействия.

Становится очевидным, что МИОС является динамичной системой с мульти-элементной структурой, в качестве совокупности внутренних элементов (субъектов, объектов и процессов) на основе кода музыкального

содержимого, взаимодействующих в их различных сочетаниях и конфигурациях.

При определении фундаментальной основы[30] МИОС становится очевидным, что работа системы отличается её уникальным кодом. Системный уникальный код становится определяющим индикатором при обмене внутренней и внешней сред. Здесь становится необходимым выявить компонент, присутствующий во всех субъектах, объектах и процессах МИОС, который станет его основанием. Этим неотъемлемым стержневым компонентом, присутствующим во всех элементах МИОС вуза искусств является музыкальное содержимое, оно выражено в традиционной системе «духовных, нравственных и информационных ценностей как результата деятельности человека, где субъекты, объекты и процессы являются частью исторически развивающихся систем цивилизации. Система ценностей музыкальной культуры является неотъемлемым основанием, уникальным качеством музыкального искусства, музыкального образования и музыкальной педагогики. Однако это уникальное основание существует только в соотношении с личностью, сопричастной к нему»[113].

Это позволяет нам выделить ценностные составляющие среды МИОС, позднее они станут основой для личностного подхода и индивидуально-мотивационного критерия в моделируемом процессе исследования. Важность рассмотрения ценностных составляющих академической мобильности с учетом МИОС определяется спецификой деятельности, где подразумевается перемещение участников мобильности в новые образовательные условия. В этих условиях необходимо учитывать существующие особенности цивилизационных взглядов народов мира. К примеру, в некоторых концепциях ученых (например, У. Мартин) [120], выделяются основные постулаты информации, которая преподносится в качестве ключевого фактора общественных отношений. В данной концепции информационный критерий «признается ключевым фактором социума, в том числе в системе образования (используются в самом широком значении, образует единое

образовательное пространство в сети интернет)»[113]. Здесь качественно важные аспекты бытия, на основе прав человека, обеспечивают безграничный доступ к информации. Кроме того, в западном обществе существует приоритет, утверждающий информационные ценности по отношению к личности человека в его основополагающем качестве. «Подобный порядок ценностных критериев информации с техно и экономическим приоритетом на самом деле подменяет систему исторически развивающихся ценностей с точки зрения духовности, нравственности, гуманности и целесообразности (восточная и западная модель), затрагивая глубинные основы общества и развития человека, напрямую связанные с основами культуры в целом» [там же], в том числе музыкальной культуры.

Важно отметить, что вводимая характеристика нового элемента МИОС имеет существенное значение. Здесь взаимодействие традиционных (с кодом музыкального содержания) и новых элементов информационного и техно факторов не противоречат фундаментальному компоненту МИОС, приобретая качество непротиворечивости по отношению к системе. Любые вводимые новые элементы взаимодействуют между собой в мере средовой необходимости и возможности, которая формирует её новые характеристики, обусловленные сочетаниями признаков традиционного и нового (информационного и техно). Эти факторы выступают в инструментальном качестве, способствующем решению выдвигаемых образовательных и профессионально-творческих задач, накладывая отпечаток на характеристику процессов МИОС.

Студент, как субъект процесса обучения, являясь активным элементом в составе МИОС, через освоение опыта академической мобильности в процессе коммуникации с традиционными и новыми элементами системы, поднимается на следующую ступень, имеющую принципиально новое профессиональное качество. Достижение каждой новой ступени «воздействует на все предыдущие ступени и преобразовывает их»[30].

Характеристика музыкальной ИОС с учетом этих факторов, определяется не только образовательной зоной коммуникации, но приобретает инструментальное качество, с возможностью его применения в профессиональных и учебных задачах, а на основе внутреннего кода становится профессионально-ориентированной МИОС. Внутренний код музыкального содержания обеспечивает уравновешенность и согласованность МИОС, где успешно взаимодействует традиционное и новое качество.

В условиях эволюции технических средств обучения включение информационно-технологического аспекта, в сочетании с музыкальным содержимым МИОС преобразует учебный процесс вуза искусств. Классическое понимание основ педагогики искусства, неразрывно связанной с системой культурных ценностей, при включении новых свойств и элементов, становится обновленным целым, взаимодействует в новом качестве как внутри МИОС, так и вовне. Это обновленное качество преобразовывает способы коммуникации и проявляет формирующие характеристики по отношению ко всем элементам (субъектам, объектам и процессам) «культурно-ценностного и социально-коммуникативного обмена»[29].

Подводя итог данного параграфа, можно сказать о следующем. В сочетании с выявленными структурными особенностями и содержательными характеристиками МИОС, современная педагогика искусства находится на качественно новом уровне взаимодействия её внутренних и внешних элементов: субъектов, объектов и процессов, представленных не только в образовательных системах, но и в системах культур и цивилизаций, в их активном взаимодействии. В настоящем времени это взаимодействие невозможно осуществлять без информационных аспектов и техно-аспектов среды, в таком масштабном целостном взаимодействии данные аспекты приобретают решающее инструментальное значение в проектируемых целях и задачах учебной деятельности.

1.3. Модель формирования АМС в МИОС

Результаты исследования, соответствующие содержанию параграфа 1.3. отражены в следующих публикациях автора:[121,122,123,124,125,168].

Образное представление нами всех составляющих элементов последовательности формирования академической мобильности в МИОС выражено в многосоставной и сложной конструкции. В этом случае, без охвата целостной его картины, было бы затруднительно провести экспериментальное подтверждение нашей гипотезы через апробацию в реальном учебном процессе. Таким образом, мы обратились к общепринятому исследовательскому методу создания экспериментальной модели.

Прежде всего, мы обратились к аспекту понимания сущности и характеристик модели как научного метода [76]. Данное определение содержится в многочисленных научных и справочных источниках, имеет универсальную направленность в самых различных областях познания, в том числе, применимо в области педагогического исследования. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что изучаемые дефиниции позволяют позиционировать модель не только как самостоятельную часть научного эксперимента, но, что самое ценное, модель соотносится с системными качествами и свойствами.

Так, основываясь на определении слова «модель» в словаре иностранных слов составителя Н.Г.Комлева, мы можем получить краткое представление о его происхождении во французской, итальянской и латинской транскрипциях, где «модель [фр. modele< ит. modello< лат. modulus мера, образец] – 1),2)...6) схема, изображение или описание какого-л. явления или процесса в природе и обществе» [126].

В этом же источнике мы находим определение, позволяющее обобщить область применения моделей в деятельности человека, исследованиях и научном поиске, где «моделирование - исследование объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и

явлений (живых организмов, инженерных конструкций, общественных систем, различных процессов и т. п.)» [126].

Исследователи А.И.Пономарева и А.В.Суворова дают определение понятия моделирования, которое выявляет его основные функции и область применения, здесь «моделирование представляет собой один из важнейших инструментов решения научных задач: оно находит широкое применение в рамках различных дисциплин, позволяя получить достоверные знания о исследуемых объектах, особенностях их развития, возможных формах их изменениям» [83].

По мнению международных авторов - энциклопедистов, научное моделирование представляет собой «создание физического, концептуального или математического представления реального явления, которое трудно наблюдать напрямую»[127]. Исходя из данного общепринятого научного понимания, моделирование в любых областях научного исследования является ключевым звеном. При этом научная модель представляет из себя лишь теоретическую конструкцию, создаваемую для ближайшего рассмотрения и изучения необходимых изучаемых объектов и процессов.

Не ограничиваясь общенаучным представлением модели, как универсального метода для многих научных областей, нами рассмотрены узконаправленные научные источники по педагогическому моделированию по исследованию сущности, содержания и принципов педагогической модели, представлена конструкция педагогической модели, которая «базируется на психологической, познавательной и коммуникативной» [86] составляющих, которые в полной мере соответствуют представленной модели в рамках нашей темы исследования.

Нами обнаружено, что современная педагогика требует более глубоких и исследований, что отражается в коллективных масштабных научных изысканиях авторов [85]. Так, в публикациях на международном уровне, размещенных на платформе Web Of Science, размещены результаты коллективной научной разработки по педагогическому моделированию в

области музыкальной педагогики [84]. В аспекте данной работы нами могут быть рассмотрены предложенные возможности применения основ концептуально-технологического моделирования, применяемого в управлении процессом музыкально-эстетического образования.

Углубленное рассмотрение нами опубликованных материалов приводит к выводу, что современное понимание моделирования в педагогике создает картину обобщенного системного научного знания, способного объединить не только прошлое и настоящее, но и прогнозировать будущее, что в своем роде, создает основания для большей вариативности педагогического мастерства.

Такое разнообразие подтверждается выводами исследований ученых Е.А.Солодова, и Ю.П.Антонова: «Система высшего образования сложна, нелинейна, открыта и переживает сегодня этап неустойчивого бифуркационного развития — поиска дальнейших путей, поэтому единственной адекватной методологией моделирования является синергетическая методология» [85].

Основываясь на совокупности всех данных определений и характеристик, педагогического моделирования как общепринятого научного метода исследований, нами разработана модель АМС в МИОС.

Для полного представления о ходе эксперимента, исследуемых системных качествах, характеристиках, содержании и составляющих сегментах, подтверждении гипотезы, нами проведено моделирование процесса формирования АМС в МИОС. Данная модель представлена нами как совокупность взаимосвязанных реальных объектов и процессов, последовательность способов, предлагаемых для решения поставленной образовательной задачи. Нами представлена процессуально-содержательная модель [80], разработанная с целью педагогического проектирования экспериментального процесса по формированию АМС в МИОС. Модель представлена нами как «упрощенное представление реального мира и, как таковая, включает только те переменные, которые имеют отношение к

рассматриваемой проблеме» [81], является исходным аналогом моделируемого нами процесса.

С позиций личностного, средового и профессионально-ориентированного подходов разработанная нами процессуально-содержательная модель представлена «как комплексный динамический образ объекта деятельности, в котором находит свое отражение заданная динамика объекта, номинальная структура процесса. Концептуальная модель включает в себя жизненный опыт человека и знания, полученные при специальном обучении, а также сведения, поступающие в процессе управления» [82].

Представленная в виде графического изображения (рисунка) модель содержит существенные элементы, присущие педагогическим категориям с их классификацией, обобщенными и выверенными признаками; понятия с их свойствами и характеристиками. Модель использована нами для «облегчения понимания и усвоения знаний в содержании обучения» [82], и что самое важное – в качестве средства достижения цели и задач эксперимента.

Помимо уже выработанных критериев и подходов для построения педагогической модели, разработка нашей модели не могла не включать и творческие компоненты. Здесь мы опирались на определение исследователя М.В.Ядровской, в котором выражена основная функция процесса создания модели: «<...>моделирование – не только научный метод познания, но и искусство, состоящее в творческом поиске моделей, адекватно описывающих объект исследования и позволяющих приобретать новое знание» [130, с.143]. Придерживаясь представленного научного взгляда, в нашей модели отражаются информационная, коммуникативная и психологическая стороны учебного процесса, с учетом обратной связи, где мотивации в обучении отводится существенная роль [там же, с.142].

В построении всех составляющих нашей модели, примечательным для нас явился феномен так называемой «теории практики», что позволило нами не только подчеркнуть специфику педагогических явлений для музыкальных специальностей, но и сохранить «единство содержательной и

процессуальной сторон» [130, с.151]. Моделирование процесса формирования академической мобильности в МИОС, конструирование организационно-педагогических условий, применение личностного, информационно-технического средового подходов, принципов профессионально-ориентированной деятельности и интеграции, позволил объединить комплекс теоретического знания и собственно ежедневную педагогическую практику как модель «преобразования педагогической действительности» [130,с.151] «в конкретных формах деятельности» [130, с.153].

Таким образом, при разработке модели, мы поставили главную задачу учета всех необходимых и важных структурных и содержательных элементов и компонентов конструкции.

Предложенные нами деятельностно-продуктивный, личностный, средовый и информационно–технический подходы определили совокупность принципов системности, доступности, последовательности, вариативности и динамичности. Данные принципы позволили обеспечить: соответствие цели учебным задачам; установить соответствие методов и приемов деятельности педагога и студента учебным задачам; использовать непротиворечивые методы обучения, их вариативность при формировании АМС в МИОС и предоставить возможность обратной связи.

Целью экспериментальной проверки модели является формирование возможного для каждого студента уровня АМС. Задачами моделирования стали: формирование умений средового взаимодействия между субъектами образования и социума; формирование степени участия студентов в образовательно-средовом обмене с включением информационно-технической составляющей; формирование умений определять целесообразность и эффективность профессиональной деятельности посредством освоения форм АМС.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК		
<p>Цель: формирование возможного для каждого студента уровня академической мобильности (АМС). Задачи: 1.сформировать умения учебного и социального взаимодействия. 2.сформировать степень участия в средовом обмене с применением информационных технологий. 3.сформировать умение определять целесообразность профессиональной деятельности через учебные и научные стажировки и выявлять их эффективность.</p>		
Подходы	Принципы формирования	Компоненты личной МИОС
<p>деятельностно-продуктивный, личностный, средовый, информационно–технический.</p>	<p>системности, последовательности, доступности, вариативности, динамичности.</p>	<p>теоретическая, практическая, творческая</p>
ПРОЦЕССУАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК С УЧЕТОМ РЕЗЕРВОВ МИОС		
Этапы с учетом деятельности в МИОС		
<p>Организационно-методический</p>	<p>Формирующий</p>	<p>Контрольно-оценочный</p>
Отбор содержания учебного материала с учетом резервов МИОС		
<p>История исполнительского искусства; специальность (по направлениям); профессионально-ориентированный иностранный язык; авторский курс.</p>		
Методы формирования АМС		
<p>Обще-дидактические, стимулирования и мотивации; организации и осуществления учебных действий и операций; словесные, наглядные и практические (Н.А.Сорокин). Методы педагогики искусства: исполнительские (по направлениям), творческих заданий, симфонизм деятельности, учебных задач.</p>		
Средства формирования АМС		
<p>Интерактивные технические средства обучения и коммуникации (компьютеры, смарт-доска, индивидуальные: смартфоны); программное техническое обеспечение: интернет, электронная почта, видеосвязь; образовательная платформа, сайты базового и партнерских вузов, библиотечная система.</p>		
Виды деятельности студента		
<p>Учебно-познавательная, творческо-исполнительская, научно-исследовательская.</p>		
Формы продуктивной деятельности		
<p>Аудиторные: индивидуальные, групповые, коллективные и самостоятельные. Внеаудиторные: мастер-классы, конкурсы, олимпиады, конференции и т.д.</p>		
<p>Организационно-педагогические условия: применение информационно-технических ресурсов и средств в процессе формирования АМС; готовность субъектов среды к формированию мобильности; взаимодействие личностной среды с межвузовской и международной средами, установление взаимосвязи внутренней и внешней МИОС;</p>		
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК		
Критерии и показатели		
<p><i>Индивидуально-мотивационный:</i> наличие интереса к овладению АМС, продуктивной и креативной деятельности в МИОС; умение вносить элементы новизны в МИОС.</p>	<p><i>Профессионально-деятельностный:</i> участие в средовом обмене с применением информационно-образовательных технологий; участие в приобретении опыта освоения и применения ресурсов МИОС.</p>	<p><i>Продуктивно-средовый:</i> вариативность выбора ОП; накопление опыта АМС в формах и видах продуктивной деятельности; трансляция профессиональных знаний, умений в МИОС.</p>
<p>Уровни сформированности АМС: от низко-продуктивного через частично-продуктивный к высокопродуктивному</p>		
<p>РЕЗУЛЬТАТ: сформированность АМС на максимально возможном для обучающихся уровне</p>		

Рис. 2 Модель формирования АМС в МИОС (на примере вуза искусств).

Особенности учебного процесса вуза искусств, в сочетании с данными принципами позволили создать возможности для накопления опыта академической мобильности, развитию и закреплению профессионального знаниевого-умениевого-креативного комплекса;

- музыкально-исполнительской деятельности студента вуза искусств, в целях совершенствования и накопления практического опыта;

- проведения научно-исследовательской работы студента по направлениям музыкальной педагогики и музыкознания;

- навыков применения культуры взаимодействия в индивидуальной, самостоятельной и групповой работе;

- освоения, сохранения и передачи традиционных духовно-нравственных ценностей классической музыкальной культуры в личном и профессиональном опыте;

- взаимодействия в совместной учебной и научно-исследовательской деятельности в МИОС;

- обмена практико-ориентированными идеями, самостоятельное планирование индивидуальных траекторий обучения;

- обозначения личностно-ориентированной стратегии обучения, с определением уровней достижений и ценностной мотивации;

- применения инструментария информационных технологий при выборе и применении материально-технических и цифровых образовательных ресурсов;

- коммуникации учебной и профессиональной сферы, не зависящей от рамок образовательного процесса, при помощи имеющихся доступных средств в МИОС.

«Отметим, что при демонстрации содержания исследуемого процесса в целом, а также его каждого отдельного этапа, целесообразно характеризовать: 1) целевые ориентации; 2) содержание и особенности деятельности субъектов; 3) методы, формы и средства работы; 4) показатели эффективности; 5) полученный результат»[82]. Так, в теоретико-

методологическом блоке разработанной нами модели заложены цели, задачи, подходы, принципы формирования АМС и компоненты личной МИОС. В процессуально-содержательном блоке с учетом резервов МИОС разработаны этапы эксперимента, методы и средства формирования АМС в МИОС, виды и формы продуктивной деятельности. В содержании оценочно-результативного блока внесены критерии и показатели оценки достижения уровней продуктивности АМС в МИОС и итоговый результат. «При этом наполнение блок-схемы должно включать всю информацию о состоянии моделируемого процесса (целевые ориентации, методы и приемы работы, показатели результативности, особенности деятельности субъектов и др.), необходимую для его педагогической характеристики. Язык блок-схем, являясь стандартизированным и лаконичным, позволяет однозначно декодировать информацию, отраженную в блок-схеме благодаря семантической унификации принятых обозначений»[82].

Структура блочного подхода в нашей модели представлена «возможностью вариативного наполнения»[128].

Спроектированный нами раздел *теоретико-методологический (целевой) блок* [122, с. 112] содержит последовательность цели и задач, позволяющих выделить направленность моделируемого процесса в соответствии с ресурсами, условиями и возможностями МИОС.

Следуя позиции ученого В.В.Краевского, в педагогическом моделировании мы не просто поставили цели, но и стремились учитывать конкретные условия обучения, в сочетании с целым рядом других особенностей, в которых происходит педагогический процесс. Все это позволило сконструировать нашу модель и обосновать те или иные способы решения предлагаемых ситуаций [77, с.59].

Аспект целеполагания и предвидения результатов формирования академической мобильности в МИОС позволил сформулировать «последовательность задач, проектируемых в модели:

- 1) освоение определенного банка профессиональных знаний

обучающегося в условиях партнерского вуза;

2) развитие навыков самостоятельной учебной и профессиональной деятельности музыканта в новых условиях;

3) получение и закрепление навыков работы с информацией в профессионально-ориентированной образовательной среде;

4) практическое применение навыка поиска и совершенствования способов познавательной, исполнительской и творческой деятельности в условиях среды, которые позволят сохранить высокую профессиональную мобильность в будущем;

5) закрепление социально значимых качеств в условиях среды, среди которых не только персональное творчество, но и способность к комплексной коллективной работе»[92].

Процесс проектирования структуры и содержания данного блока модели привел к необходимости учета уже сформированных позиций научного знания. Так, позиция ученого В.В.Краевского [77, с.67] предполагает вероятность расхождения разработанной цели (в целевом блоке) и конечного результата в оценочно-результативном блоке модели. Опора на достаточно распространенную в педагогических исследованиях позицию вероятного расхождения цели и результата по причине многовариантной педагогической действительности, при создании нашей модели, позволила нам не ограничивать сферу индивидуальности, личных приоритетов и видов профессиональной деятельности каждого из участников эксперимента, но максимально дать простор для творческого начала при соблюдении принципов профессионально-ориентированной деятельности и интегрирования на преобразующем этапе. Именно с этих принципов (в процессуально-содержательном блоке модели) мы начали «прямое приближение к педагогической действительности». [77, с. 59]. Предложенный нами последовательный ряд преобразований позволил провести моделирование через целеполагание, профессионально-ориентированную деятельность и интеграцию (на преобразующем этапе) к

выявлению наиболее значимых закономерностей процесса формирования академической мобильности в МИОС. Разработанная подобным образом структура нашей модели, совокупность организационно-педагогических условий, помогли «преобразованию педагогической действительности – интегрировать воедино сложное организационное целое субъектов образовательного процесса, создавать условия для эффективной реализации образовательного процесса посредством их развития»[129, с.36].

Разработка целей и задач модели рассматривается нами с позиций средового, деятельностного, личностного подходов, с учетом информационной составляющей компонентой.

В соответствии с темой данной диссертации, в параграфе 1.2. проведен структурный анализ, описаны свойства и дана качественная характеристика (с.46 данной диссертации) музыкальной информационно-образовательной среды. При изучении особенностей *средового подхода* в модели, нами рассмотрены следующие аспекты: а) средовое «пространственно-временное расположение, прежде всего как окружающие условия процесса обучения; б) системное качество среды, которое рассматривается нами как общность этих условий процесса обучения; с) социальный аспект среды, как совокупности людей, связанных общностью условий этой среды»[там же, с.47].

Наряду с этим, раскрывая основания средового подхода в данной модели, мы опирались на достаточное количество научных публикаций и обширно разработанную сферу по исследованию средового подхода в педагогике: Л.С. Выготский [36] (педагогическая психология: средовый подход); А.М.Новиков [37] (методология образования); Ю.С.Мануйлов [130] (хронологический порядок возникновения средовых категорий); А.Н.Леонтьев [55] (учение о среде в историческом контексте); Г.Г. Шек[131] (освоение средового подхода); Е.М. Харланова [132] (субъектно-средовый подход как теоретико-методологическая стратегия); Т.В. Менг [133], К.С.Крючкова [134] (средовый подход в образовательном процессе); Л.А.Байкова [135] (безопасная средовая деятельность); Т.В. Наумова [136]

(актуальность средового подхода) и др.

Базируясь на данных научных работах, предложенный в нашей модели средовый подход наиболее полно отражает комплекс организованных и опосредованных возможностей формирования академической мобильности в МИОС и их реализации студентом в практической деятельности.

При использовании средового подхода в разработанной нами модели формирования академической мобильности в МИОС, мы смогли опираться на ряд разработанных в трудах ученых существенных и характерных принципов. Одним из таких примеров явилась научно-разработанная Шек Г.Г. позиция применения средового подхода, в котором реализуются эмоциональное и когнитивное личностное начало: «Такое единство способно придать необходимое качество процессу освоения, сделать его эффективным, а результат востребованным»[131]. Эта позиция дает основание считать: «...эти способы затрагивают предметные области, относящиеся к различным уровням познания проблемы: к методологии, теории, технологии (средовой диагностики, проектирования и продуцирования), обеспечивая прямой выход в практику получения реального управленческого и воспитательного результата» [там же]. В построении нашей модели применимы способы достижения поставленной цели посредством «мотивирования, позиционирования, концептуализации, операционализации деятельности педагогов в разрезе существующих понятий и представлений, характеризующих его как теорию и технологию» [131]. Эта позиция дает нам возможность применить теоретические основания и инструментальные функции средового подхода в блоках модели.

В процессе теоретического построения и осмысления элементов модели стало очевидно, что разрабатываемая нами модель не может претендовать на исчерпывающую или идеальную. Очевидная многовариантность педагогического процесса в сочетании с многогранностью и глубиной личности участвующих в нем субъектов может быть выстроена с учетом возможных неустойчивых и неопределенных

заранее ситуаций. Именно применение средового подхода, с учетом возможных чувствительных точек расхождения и выбора, позволило нам создать уравновешенную конструкцию модели, предусматривающую возможные отклонения, здесь мы обратились к позиции Г.Г.Шек: «Уже с самого первого знакомства с теорией и технологией средового подхода большое значение имеет то, что в синергетике зовется точкой бифуркации. В этой точке или вблизи ее у системы, в данном случае познающего субъекта, проявляются признаки неуверенности, растерянности, повышенной чувствительности. В состоянии колебания индивидуум наиболее чувствителен к другим идущим извне воздействиям таким образом, что слабые, но к месту и вовремя произведенные действия и влияния среды, могут изменить поведение системы»[131]. С этой позицией согласуется предложенный «принцип умеренной неопределенности» и «принцип вариативности» в средовом подходе [132, с.137], который с высокой долей вероятности «предполагает обеспечение наличия в среде зон неопределенности» [там же], предполагающие возможность высокой индивидуальной творческой и социальной активности студентов и педагогов вуза искусств.

Для понимания механизмов личностной мотивации студента при формировании академической мобильности в МИОС, оказания ему педагогического сопровождения при самоопределении и выборе форм и видов деятельности в средовом подходе мы использовали «Принцип субъектности»[там же]. Предлагаемый этим же автором «принцип общности» [там же] в рамках средового подхода позволил нам проследить взаимосвязь всех возможных сочетаниях участвующих субъектов при взаимодействии и коммуникации студентов и педагогов в условиях среды МИОС. «Спецификой мотивации в учебной деятельности является прямая связь с постановкой проблемы, которая задаёт определённое противоречие, позволяющее рассматривать тему с разных позиций и акцентировать внимание на важных моментах содержания»[128].

Внедрение в модель принципа «диалогичности» [132, с.137] средового подхода, позволило предусмотреть точки соприкосновения, обмена и взаимодействия между участниками исследования, при постановке целей и задач: в процессуально - содержательном блоке модели во всех видах совместной деятельности педагога и обучающегося на формирующем этапе, в контрольно-оценочном блоке модели при совместной аналитической и оценочной работе педагога и студента.

Включенный в разработанную нами модель принцип интеграции [там же], позволил выявить грани согласованной коммуникации не только между субъектами внутри среды через совместную деятельность, но гармонизацию внутренних индивидуальных и внешних социальных ценностей посредством самоопределения личности. Это позволило нам рассматривать характеристику АМС как: «готовность самостоятельно строить траекторию обучения, анализировать и выбирать нужные курсы, планировать обучение на них, проходить обучение и строить эффективное онлайн взаимодействие, использовать инструментарий онлайн-курсов для своей будущей профессиональной деятельности» [134, с.190].

Исходя из общепринятых положений, принцип интеграции в разработанной модели, как нам представляется, находит свое наиболее полное выражение именно в контексте средового подхода и учета его резервов. Здесь лаконично сочетаются как «макро - (социальные) так и микро - (индивидуальные) уровни описания образовательной среды», помимо этого совершенно естественным образом создается «возможность интегрировать в рамках средового подхода разные аспекты взаимодействия человека со средой» [133, с.79].

Позиция по характеристике средового подхода в работах Т.В. Менг полностью созвучна логике построения нашей модели, где в опоре на системную методологию выявляются средовые особенности изменений механизмов деятельности в соотношении среда-субъект, практики взаимодействия со средой, «социального конструирования», определения

границ среды, выстраивание взаимных связей и отношений. В сочетании с позицией Т.В. Менг, средовой подход в нашей модели рассматривается нами в нескольких аспектах как «ресурс, процесс, поле активности, дискурс». При этом, в процессуально-содержательном блоке модели (в соответствии с позицией Менг) нами учтены средовые психолого-педагогические аспекты восприятия и рефлексии окружающей действительности (субъект-среда). [133,с.79].

Помимо средового и личностного подходов, представленных к рассмотрению в рамках процесса формирования академической мобильности, мы не могли не обратиться к деятельностному подходу. Применяемая фактически во всех педагогических исследованиях при моделировании теория деятельности фундаментально представлена в трудах ученых С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Н.А.Бердяева, М.Н.Бахтина, В.В.Давыдова, Б.М.Теплова, Б.Г.Ананьева, Г.В.Суходольского и других. В имеющих непреходящее значение работах ученых представлены научные результаты в области психологии и физиологии деятельности. Эта закономерность повлияла на построение разделов представленной нами модели, где мы стремились отразить не только саму теорию деятельности, но и её практическое воплощение.

Отметим, что разработанная нами модель представлена в специфической области педагогики - в образовательном процессе вуза искусств. При этом, собственно, сама трактовка учебной и профессиональной деятельности обучающегося музыканта представляет собой синтез развития и совершенствования умений, навыков, способов и приемов, характеризующих готовность музыканта к освоению, сохранению и передаче музыкального наследия. Так, по мнению В.Д.Шадрикова, профессиональная деятельность выражена через: «...не только развитие и интеграция умений и навыков, выработка индивидуальных способов, приемов выполнения трудовых заданий, но также и развитие профессионально важных качеств и способностей» [89,с.12].

Как показывает практика, профессионально-ориентированная деятельность в музыкальном искусстве, в том числе как форме индивидуального сценического исполнительства, приобретает ярко выраженные черты индивидуальности, раскрывающего внутренний мир самого исполнителя-музыканта. Такой личностно-деятельностный способ становится «<...>стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переструктурирования исходя из мотивов деятельности, целей и условий»[89,с.12].

Построение теоретико-методологического и процессуально-содержательного блоков нашей модели скорректировано, прежде всего, в соответствии с информационной основой деятельностного подхода, где движущей силой, основанием для деятельности как таковой, является предварительный комплекс «<...>мотивов деятельности; целей деятельности; программы деятельности; информационной основы деятельности; принятия решений; подсистемы деятельностно важных качеств»[89,с.12]. Так, мы можем сказать о самой модели формирования академической мобильности в МИОС, как информационной основе последующей деятельности. При этом, принимая во внимание сочетание средового и личностного подходов, разработанная модель представляет собой «...структуру мотивационно-целевых, информационных и исполнительных компонентов деятельности» [89,с.48].

Информационная составляющая модели достаточно полно отражена в параграфе 1.2. настоящей диссертации, в связи с определением сущности и характеристик информационно-образовательной среды. Кроме того, во взаимосвязи данной составляющей с информационной основой профессиональной деятельности, обращает на себя внимание позиция *информационная основа-цель-результат*: «Эффективность профессиональной деятельности во многом определяется адекватностью, точностью и полнотой информационной основы деятельности» [89,с.50].

Следует отметить, что таким образом при моделировании объективно логично выявляется и сочетается идеальное и материальное, теория и практика, постановка цели и непосредственно само действие как способ достижения результата.

В процессе моделирования у автора совершенно естественно возникла необходимость включения в структуру модели информационного компонента по принципу его безопасности. Очевидно, что существующие информационные ресурсы требуют их предельно осторожного использования и подачи. Наше мнение полностью совпадает с обширно разработанной областью безопасной средовой деятельности в образовании, где, например, проводится корреляция безопасной педагогической средовой и профессиональной деятельности «с положениями аксиологического подхода, который позволяет исследовать особенности распространения гуманистических ценностей <...>» [135, с.12].

Информационно-компонентная основа деятельности выстроена нами по принципу доступности и в то же время, предварительной четкой ценностной и предметной структурированности и организованной последовательности. Наша позиция оправданно перекликается с научным принципом «иерархизация информации»[89,с.59]. «Существует важная для деятельности категория информации, реализация которой становится доступной только на определенном уровне подготовленности»[89,с.51].

Помимо этого, в проектировании модели информационная составляющая выражена посредством упорядочивания информационно-образовательных ресурсов, где

информационно-образовательные ресурсы образуют собой комплексную систему, представленную всеми видами операций: сбор, хранение, обработка, циркуляция профильной для вуза искусств информации в МИОС;

информационно-образовательные ресурсы выступают как путь, метод, получения открытого средового доступа в МИОС;

информационно-образовательные ресурсы позволяют освоить и реализовать на практике способы решения задач учебно–профессионального и творческого назначения;

информационно-образовательные ресурсы выявляют пути межличностной средовой коммуникации при помощи информационно-технических компонентов МИОС.

Информационно-техническая составляющая модели включает в себя и грамотность педагога в применении информационных ресурсов. Владение сбалансированными приемами и методами организации внешних потоков специализированной информации, их дальнейшей подачи в учебном процессе, позволяет педагогу создавать эффективные пути построения процесса формирования АМС.

Индивидуально-средовые критерий и показатели. Научно обоснованная теория личности основательно отражена в философских трудах европейских мыслителей Боэция, Г.Гегеля, И.Канта, Л.Фейербаха, Г.В.Лейбница; русских ученых Л.П.Карсавина, Г.В.Флоровского, В.С.Соловьева, Н.А.Бердяева, С.Л.Франка, Н.О.Лосского, Н.М.Чуринова; философов стран Востока. Философские основания теории личности положены в качестве научного фундамента психологии, педагогики и образования в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинского, Н.М.Новикова, Ю.С.Мануйлова, О.С.Газмана и др.

Некоторые аспекты сущности и характеристики личностного подхода, в связи со специфическими особенностями направления данного исследования, освещены нами в Главе I (пп.1.1. и 1.2.) диссертации.

Ключевым ориентиром в разработке личностного подхода в нашей модели явился критерий индивидуальности и самовыражения посредством музыкально-исполнительской и учебно-творческой деятельности. «Принцип индивидуализации, подчеркивает, что образовательный процесс в вузе обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать и творчески его преобразовывать, обеспечивает осуществление обучающимися

своих возможностей в соответствии со своими способностями в освоении разных видов деятельности и социальных отношений»[132,с.137].

При построении элементов нашей модели положительный отклик получила концепция личностно-ориентированного обучения, с «определением направлений личностного развития» на разных этапах обучения, «критериями эффективной организации которого являются параметры личностного развития»[137]; «создание условий для активизации личностных функций на основе личностного опыта субъекта учения»[там же]; где обучающийся рассматривается как «субъект деятельности»[там же]. При формировании уровней академической мобильности в МИОС неслучаен был выбор критериев и показателей мотивации, где учитывались психолого-педагогические особенности личности обучающегося музыканта в условиях средового подхода: «В средовом подходе, направлении отечественной современной педагогики, под личностью понимается человек как субъект обладания ценностями среды (духовными, социальными, материальными и пр.). Наличие у человека различных ценностей определяет его духовное, социальное, материальное, психологическое состояние»[130].

Процесс формирования уровней АМС музыканта обозначен в модели через выбор и траектории становления личности сквозь призму средового, личностного и деятельностного подходов. Обоснование данной позиции можно подтвердить при помощи следующего мнения (Э.Ф. Зеер): «Личностный подход предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, ее потребность в самоактуализации своего личностно-профессионального потенциала. Ориентация на личность означает, что содержание образования, организационные формы, технологии обучения подчинены удовлетворению потребности обучаемого быть личностью»[90].

Во взаимодействии личностного и деятельностного подходов нашей модели представлена интегральная характеристика личности: «<...>свойства личности и субъекта настолько переплетены, что не могут существовать вне

контекста друг друга»[165], Здесь целенаправленная активность человека, его образовательная практика выражаются посредством среды: «Активность личности в образовании может рассматриваться как образовательная практика, как индивидуальный способ освоения среды, ведущий к накоплению и преобразованию опыта в стратегии образования, средства и условия образования»[133, с.81].

Разработанный нами *процессуально-содержательный* блок обеспечивает возможность достижения поставленной цели с позиций выделенных и применяемых нами принципов системности, последовательности, доступности, вариативности, динамичности и функций: организационной, методической, формирующей, развивающей, коммуникативной, продуктивной и оценочной. Содержание блока раскрывает последовательность преобразования трех уровней АМС, которые формируются с использованием следующих педагогических методов:

- выявления личностных показателей достижений, результатов освоения учебной и профессионально-ориентированной деятельности;
- освоения и практического использования информационно-технических ресурсов МИОС, в том числе материально-технических и электронных;
- освоения специализированных видов деятельности обучающимся музыкантом: познавательной, концертной, конкурсно–исполнительской, научно-исследовательской, поисково-аналитической (творческой, самостоятельной), ситуативно-поведенческой.

Процессуально - содержательный блок модели, помимо прочих составляющих, предусматривает обеспечение необходимых организационно-педагогических условий (ОПУ). Данная технология хорошо известна, довольно широко используется в педагогическом моделировании и экспериментальной педагогике, где «рассматривается управленческий аспект педагогической деятельности по обеспечению ОПУ»[129, стр.30]. «Целостная система реализуемых организационных и педагогических

условий формирует педагогическую систему. Организационные условия определяют пространственную среду в целом, а педагогические условия придают особенность пространственной среде, преобразуя ее в специфический формат – образовательную среду»[там же].

В опубликованных результатах педагогических исследований мы обнаруживаем целый ряд характеристик, где ОПУ рассматривается как способ планирования и управления учебным процессом, «переменная составляющая процесса развития специалистов» [140, с.7]. Описание характеристик ОПУ в различных работах представлены как: «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания»[139, с.8], либо как: «совокупность объективных организационных и педагогических возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных целей»[140,с. 8–9].

Целесообразность включения ОПУ в разработанную нами модель может быть представлена на вполне обоснованном видении ОПУ в качестве существенного аспекта педагогического процесса и «категории для включения в состав методологического обеспечения научно-педагогических исследований»[129,с.30-36].

Исследователем (О.В.Галкиной) вполне обоснованно выражены значимые системные ОПУ критерии: «<...>педагогической действительности, организованной в определенную систему значимых категорий, понятий, терминов, смыслов, сущностных характеристик объекта в логике конкретного исследования» [там же, с.30].

Такое понимание данной категории максимально приближает нас к реальным условиям ежедневной педагогической деятельности, позволяющей проводить научно-теоретическое рассмотрение педагогических явлений и отражаемых в предложенной нами модели формирования АМС в МИОС.

В этом же исследовании выделен важный логический ряд характерных особенностей ОПУ в их взаимосвязи: «которая приводит к желаемому результату как следствию в целесообразной деятельности субъекта,

преобразующего действительность» [там же, с.33]. Здесь же автор выделяет три типа условий: условия-предпосылки, условия-обстановки и условия-требования. Условия - предпосылки рассматриваются автором как параметр, предшествующий моменту их проявления в познаваемой действительности как «предполагаемая возможность осуществления деятельности» [там же, с.33]; условия-обстановки представлены как совокупность условий «поименованной» [там же, с.33] действительности; условия-требования как принятый (нормативно) порядок правил для «достижения целей, которым должны соответствовать её результаты» [там же, с.33]. В контексте конструирования нашей модели, так или иначе, все группы условий являются составляющими информационно-образовательной среды и могут быть применимы в различных комбинациях. Необходимо отметить, что обозначенные в теме нашего исследования свойства и характеристики информационно-образовательной среды как открытой системы (см. гл.1), проходя сквозь призму характеристик и свойств ОПУ, представлены в нашей модели в качестве условия-предпосылки как исторически развивающаяся система МИОС; в качестве условия-обстановки посредством наличия и взаимодействия субъектов, объектов и процессов МИОС; условия-требования через ресурсное информационное обеспечение действительности в МИОС. Наше предположение еще раз может быть подтверждено идеями «самоорганизации», «субъектности», «информационного обмена» [там же, с.33], свойственных для ОПУ. Представленный нами в главе 1 трехкомпонентный состав элементов открытой системы МИОС (субъект, объект, процесс), находит свое отражение в ОПУ, как предоставленной для субъекта возможности изменения и управления не только потоками информации, но и целевом структурировании образовательного процесса: «Информационные потоки между компонентами ОС субъект управления трансформирует, структурирует, организует и преобразует в целесообразном образовательном процессе, обеспечивая, таким образом, взаимодействие компонентов, опосредованное условиями» [там же, с.33].

Применимое к нашей тематике соотношение условий и возможностей в рамках образовательной среды, обнаруживается в трудах ученых А. А.Володина и Н. Г.Бондаренко, где дана категориальная характеристика ОПУ: «под педагогическими условиями понимаем характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы»[141].

Содержание следующего блока – *оценочно-результативного* – нацелено на выявление показателей эффективности экспериментальной методики посредством разработанной модели. Блок содержит итоговые характеристики критериев: индивидуально-мотивационный, профессионально-деятельностный, и продуктивно-средовой сквозь призму личностного, деятельностного, средового и информационно-технического подходов. Блок включает показатели формируемых уровней АМС, наличие и выраженность в них устойчивого личностного мотивационного и профессионально-ориентированного компонента. В итоге модель отражает образ целостного системного процесса, взаимодействует с общими и специфическими для вуза искусств факторами МИОС, определяющими концепцию формирования АМС.

Оценочно-результативный блок модели представлен нами через показатели в ценностно-мотивационном, деятельностном, личностном и контрольно-оценочном компонентах.

В модели отражены поставленные цели исследования, достижение максимально возможного уровня в процессе формирования необходимых умений и навыков, приобретение опыта АМС через виды профессионально-ориентированной деятельности студента в МИОС. Такая позиция находит свою опору в ряде опубликованных научных разработок.

Таблица 1. Показатели и компоненты уровней сформированности (АМС) в МИОС. Оценочно-результативный блок.

Показатель сформированности	Уровни сформированности		
	Н: Неустойчивый (низко-продуктивный) Ч: Развивающийся (частично-продуктивный) В: Творческий (высокопродуктивный)		
Показатели в компоненте профессионально—познавательной деятельности			
	Н	Ч	В
Способность к целенаправленной и осознанной профессионально-познавательной деятельности через выраженную заинтересованность и потребность к накоплению комплекса знаний и умений в осуществляемых видах АМС в МИОС.	Тенденции игнорирования видов АМС в осуществляемой учебной деятельности при освоении комплекса специальных и профилирующих дисциплин образовательной программы вуза искусств.	Фрагментарная, переменновыраженная заинтересованность в освоении видов АМС в МИОС.	Выраженная заинтересованность и потребность в АМС через устойчиво и осознанно осуществляемые виды деятельности АМС в МИОС.
Показатели в индивидуально-мотивационном компоненте личной среды (МИОС)			
	Н	Ч	В
Способность к мотивированно-осознанному обозначению целей достижения личных и профессиональных (теоретических, практических и творческих) результатов на основе выбора, освоения и применения ресурсов МИОС.	Слабо выраженная направленность к достижению личных результатов в освоении АМС. Отрицательная, либо слабо выраженная мотивированная направленность и заинтересованность в достижении уровней АМС.	Наличие осознанного стремления к повышению личных учебных и профессиональных результатов. Нейтральная, либо переменновыраженная мотивированная направленность и заинтересованность в достижении уровней АМС.	Достижение уровня удовлетворенности в личных и профессиональных результатах освоения АМС. Высокая личная готовность и стремление к совершенствованию и творческому росту. Положительно-мотивированное, устойчиво выраженное убеждение в необходимости АМС; включение АМС в комплекс личных и профессиональных ценностей.
Показатели в контрольно-оценочном компоненте			
	Н	Ч	В
Наличие механизма самостоятельной оценки максимально возможных для студента продуктивных уровней АМС через показатели результатов личных достижений, с учетом резервов МИОС.	Формальный подход к самооценке результатов достижения продуктивных показателей АМС.	Устойчивое тяготение к совершенствованию механизмов самооценки профессионального творческого роста при достижении продуктивных показателей АМС.	Способность к самосовершенствованию в процессе достижения максимально возможных продуктивных уровней АМС, при помощи осознанных механизмов самооценки.

Таблица 2. Уровни и показатели продуктивности АМС в МИОС.

	Уровни	Показатели
1	Низко-продуктивный	неустойчивая, слабо выраженная активность и заинтересованность студента; неосознанная личностная и профессиональная мотивация и постановка целей; недостаточно активное/пассивное участие в стажировках/концертной/творческой/конкурсной/научно-исследовательской деятельности на внутривузовском уровне; слабо выраженные качественные показатели по степени интенсивности и повторяемости (нулевое либо единичное участие без получения званий лауреатов и дипломантов), протяженности (весь период обучения) и равномерности (постановка и достижение целей на всех этапах обучения);
2	Частично-продуктивный	развивающаяся, умеренно выраженная активность и заинтересованность студента; осознанная, но неустойчивая личностная и профессиональная мотивация и постановка целей; эпизодичное участие в межвузовском академическом обмене/ стажировках/ концертной/творческой/конкурсной/научно-исследовательской деятельности на региональном и государственном уровнях; умеренно выраженные качественные показатели по степени интенсивности и повторяемости (участие без получения званий лауреатов), протяженности (весь период обучения) и равномерности (регулярность в постановке и достижении целей на всех этапах обучения);
3	Высокопродуктивный	устойчиво выраженная по протяженности, равномерности и интенсивности деятельность и заинтересованность студента; выраженная личностная и профессиональная мотивация и постановка целей; ярко выраженное осознанное и активное участие в межвузовском академическом обмене/ стажировках/ концертной/творческой/конкурсной/научно-исследовательской деятельности на всех институциональных уровнях, включая международный; выраженные качественные показатели по степени интенсивности и повторяемости (получение званий лауреатов и дипломантов Гран-При, I, II, III степени), постановка и достижение целей на всех этапах обучения.

Необходимость разработки уровневых характеристик АМС, её критериев и показателей, позволила нам провести анализ научно-педагогических исследований в области теории деятельности и педагогики [34,55,56] и др. Мы остановили выбор на логически-оправданной в рамках нашей проблематики работе В.В.Юдина [112]. В данной теоретико-методологической разработке выделены уровни сформированности результатов обучения, где помимо базового содержания программ обучения классифицирована позиция социального опыта обучающегося. Автором выделены критерии сформированности результата образования для продуктивного (творческого) и личностно-ориентированного (отношение к

собственной деятельности) типа. «На каждом из уровней наблюдается объединение элементов содержания образования в единое целое – целостный опыт, например опыт творческой деятельности индивида как специфический уровень развития опыта личности»[112,с.18].

По отношению к предложенной уровневой градации вполне применима предложенная классификация ученого В. И. Богословского, благодаря которой весь эксперимент и его составляющие рассматриваются нами как элементы педагогической системы в вузе искусств на основе целостного взаимодействия, непрерывной консультационной поддержки и координации по отношению к студенту, с дифференциацией деятельности на научно-методическую, информационную и организационно-управленческую деятельность [142].

В качестве компонентов этого единства нами рассматривалась также организация характерных «видов деятельности студента вуза искусств»[168]: творческо-исполнительской, учебно-познавательной, поисково-аналитической, научной, исследовательской, концертно-исполнительской, самостоятельной. При активном использовании технических ресурсов среды и компьютерных технологий и средств обучения, данная конфигурация позволила проводить, в том числе, дистанционное взаимодействие и активизацию учебной, концертной, научно-исследовательской, творческой и самостоятельной деятельности студента. «Для всех субъектов образовательного процесса мобильность раскрывает широкое поле возможностей» [143,с.168]. В таком сочетании проявилась возможность наиболее полной реализации принципа профессионально-ориентированной деятельности.

Выводы по главе 1

В главе 1: «Теоретико-методологические основы формирования АМС в МИОС» раскрывается последовательность исследования философской, психолого-педагогической литературы, позволившего выявить сущностные характеристики, структуру и содержание базовых понятий «академическая мобильность», «формирование академической мобильности» и «информационно-образовательная среда», определить внутренние движущие факторы и ресурсы, их функциональное значение с позиций личностного, деятельностного, средового и информационно-технического подходов. Кроме того, предложено рассматривать основные позиции академической мобильности в рамках более широкой логики построения учебной и профессиональной стратегии субъектов информационно-образовательной среды, где в личностном и профессиональном контексте академическая мобильность формируется как личностное образование, включающее совокупность профессионально-значимых знаний, умений и навыков.

На основе данных базовых определений нами сформулировано определение, положенное в основу темы диссертации: «под формированием АМС студентов вуза искусств понимается целенаправленный процесс, предполагающий личностную, деятельностную и средовую взаимосвязь в МИОС, включающую индивидуальную, предметную, межвузовскую или международную информационно-образовательные среды, выступающие инструментом решения профессиональных задач, зоной личностного и профессионального взаимодействия».

Достижение целей экспериментального исследования связано с разработкой критериально-диагностического инструментария оценки сформированности уровней академической мобильности студента, с учетом личностной и профессиональной мотивации и средовой деятельности, диагностического инструментария, позволяющего в соответствии с критериями и показателями проследить этапы формирования АМС.

На основе структурных компонентов АМС (качества личности-деятельность-среда) нами были определены следующие **критерии**: *индивидуально-мотивационный в личной среде МИОС, профессионально-познавательный и контрольно-оценочный*; **показателями** стали: заинтересованность в целенаправленной и осознанной профессионально-ориентированной деятельности через выраженную потребность в осуществляемых видах АМС; выраженную осознанность к обозначению целей в достижении личных и профессиональных (теоретических, практических и творческих) результатов на основе выбора и использования ресурсов своей личности и МИОС.

Разработан **диагностический инструментарий**, позволяющий выявлять уровни АМС. Он представлен комплексом: интервьюирование, составление индивидуальной творческой стратегии, тестирование, педагогическая беседа, педагогическое наблюдение в прямом и дистанционном взаимодействии с использованием технических ресурсов среды. С помощью данных методов диагностики нами проводился уровневый анализ достижений студентов. Под уровнями продуктивности АМС в вузе искусств подразумевается создание или репродукция объекта искусства, творческое изучение, интерпретация и исполнение музыкального произведений, входящих в программу стажировки, с фиксацией достигнутого результата через получение транскрипта (перечня освоенных дисциплин и результатов обучения), диплома, сертификата.

При помощи ранее исследованных и признанных результатов научного сообщества в теоретических и методологических положениях, раскрыта сущность и компонентный состав исследуемого понятийного аппарата, позволили создать основание для разработки и обоснованию модели формирования АМ в МИОС (Рис.2). Модель представлена как совокупность, которая реализуется через *теоретико-методологический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный* блоки.

Выработанный теоретико-методологический блок содержит

последовательность **цели** и **задач**, позволяющих выделить направленность моделируемого процесса в соответствии с ресурсами, условиями и возможностями МИОС.

В основу моделируемого процесса положены личностный, деятельностно-продуктивный, средовой и информационно-технический **подходы**, которые определили применяемые нами **принципы** системности, последовательности, доступности, вариативности и динамичности.

Процессуально-содержательный блок модели обеспечивает возможность достижения поставленной цели с позиций выделенных и применяемых нами принципов системности, последовательности, доступности, вариативности, динамичности и функций: организационной, методической, формирующей, развивающей, коммуникативной, продуктивной и оценочной. Блок направлен на реализацию организационно-методических и психолого-педагогических условий, с использованием ресурсов среды (образовательных, информационно-технических), освоение форм АМС, интеграцию личностного и профессионально ориентированного средового взаимодействия в познавательной, исполнительской, научно-исследовательской и творческой деятельности студента.

Оценочно-результативный блок модели представлен через показатели в ценностно-мотивационном, деятельностном, личностном и контрольно-оценочном компонентах. Основной целью данного блока является проверка эффективности экспериментальной модели. Последовательность предложенных методов направлена на проведение анализа поступающих данных, фиксации и корректировки формирующихся уровней АМС, в соответствии с разработанными критериями и показателями. Разработанные в блоке организационно-педагогические условия (ОПУ) использовались нами как ресурс управления и основа методологического обеспечения эксперимента. ОПУ включают применение информационно-технических ресурсов и средств, готовность субъектов среды к формированию АМС, взаимодействие личностной среды с межвузовской и международной

средами, установление взаимосвязи внутренней и внешней МИОС. Предложенный ряд позволил максимально приблизить исследуемую проблемную область к реальным условиям ежедневной педагогической деятельности, проводить научно-теоретическое рассмотрение педагогических явлений, отраженных в разработанной модели.

Содержание блоков моделей, составляющих целостный системный процесс, раскрывает механизмы взаимодействия с социальными, педагогическими и творческими резервами МИОС, которые способствуют освоению характерных видов деятельности АМС и как результат, обеспечивают формирование АМС в МИОС.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

2.1. Констатирующий этап эксперимента.

Результаты диссертационного исследования, представленные в параграфе 2.1. опубликованы в следующих работах автора: [145,146,166,168].

Цель, задачи и организация экспериментального исследования

Целью опытно-экспериментальной части явилось подтверждение гипотезы исследования посредством проверки эффективности разработанной модели по формированию АМС в МИОС, при помощи её внедрения в учебный процесс.

Задачами опытно-экспериментальной части исследования определены: практическое применение программы эксперимента и наблюдение за его ходом на трех этапах; апробация предложенных методов диагностики; выявление особенностей функционирования организационно-педагогических условий, обусловленных принципами целеполагания, профессионально-ориентированной деятельности и интегрирования; апробация предложенных средств формирования АМС; практическое применение разработанного контрольно-оценочного инструментария; наблюдение за процессом качественных и количественных изменений; соответствие результатов эксперимента разработанным программным критериям и показателям; оценка сформированных уровней АМС.

Опытно-экспериментальная проверка и внедрение модели проводилось посредством этапов: констатирующего (организационно-методического), формирующего и заключительного (контрольно-оценочного). См. ПРИЛОЖЕНИЕ Л. Программа эксперимента.

Весь эксперимент разделен на три периода с 2013 по 2019 годы: первый: 2013-2015гг.; второй: 2015-2017гг.; третий: 2017-2019гг. Такая периодизация связана с программой эксперимента, где определенные виды

экспериментальной работы проводились в течение первого и второго периода только на первых курсах, а заключительные виды работ, связанные в основном, с подведением итогов на выпускных курсах, с одновременным подведением итогов и оформлением результатов исследования во втором и третьем периоде. Работа констатирующего этапа эксперимента (2013-2015гг.) была сфокусирована на изучении теоретических и методологических основ по теме диссертации, рассмотрении вопросов и проблем АМС в вузе искусств. Теоретико-методологические и практические предпосылки данного этапа заложены результатами многолетней педагогической работы автора. Образовательный процесс университета и явился базой экспериментального исследования. Материально-техническая база университета соответствует лицензионным и квалификационным требованиям, предъявляемым к организациям высшего профессионального образования Республики Казахстан.

Для апробации модели в ходе эксперимента были определена группа студентов, состоящая из 121 человека, вошедших в контрольную и экспериментальную группы. В контрольную группу было включено 60 участников, в экспериментальную группу – 61 соответственно. По направлениям специальностей участники представлены следующим рядом: вокальное искусство, специальное фортепиано, струнные и народные инструменты. Группы выравнены по значимым признакам: возраст, положительные результаты творческих вступительных экзаменов в университет, процентное соотношение (около 30–35%) получивших начальное музыкальное и среднее специальное образование, соотношение (2/3) имеющих дипломы за участие в профильных конкурсах. В этот же период проводилась работа по изучению нормативной документации, стандартов специальностей, содержание образовательных, типовых и рабочих программ, индивидуальных программ исполнительских специальностей, организованных в групповых и индивидуальных формах обучения.

В согласовании с выдвинутой гипотезой исследования, сформулированными целями и задачами, разработанной программой и моделью эксперимента по формированию АМС, на констатирующем этапе применялись следующие методы диагностики: интервьюирование, заполнение карты творческого саморазвития, тестирование, срезы индивидуальных учебных и творческих достижений, педагогическая консультация студентов и педагогов, описательная статистика. Применяемые диагностические методы позволили проводить контроль и оценку динамики достижения поставленных целей.

Обращение к психолого-педагогическим разработкам в области диагностики личности повлияло на наш выбор диагностических методов интервью, тестирования, педагогической беседы, соответствующих критериям целесообразности, научной валидности, соответствия нормам педагогической этики. Так, обосновывая целесообразность составления вопросов интервью, располагающих к самоанализу, материалов тестового контроля студента при освоении авторского курса, мы опирались на обоснованную логику ученого А.А.Карелина «...в ряде случаев при низком уровне развития соответствующих способностей осуществление деятельности становится просто невозможным» [147,с.224]. Разработанная диагностика самоанализа и тестирования позволяет выявить прогнозируемую планку возможностей, и «влияет на формирование положительной профессиональной мотивации» [там же].

На каждом проверяемом этапе эксперимента нами оценивался результат уже сформированных в предыдущей деятельности «общих» и «специальных» [там же] умений и навыков студента. Такие срезы индивидуальных достижений студента и их анализ позволили создать достаточно устойчивую платформу для последующего совершенствования и профессиональной мотивации. Кроме того, индивидуальный срез достижений проводился в следующем порядке, предусмотренном освоением основной образовательной программы: выступление (исполнение

программы) на вступительных творческих экзаменах; экзаменационные сессии в рамках специальных и профилирующих дисциплин по окончании каждого курса обучения, и выпускном государственном экзамене, результаты по выступлениям на конкурсах, олимпиадах и концертах, участие в научно-исследовательской работе.

Метод *интервью*, как инструмент координации и рефлексии процесса обучения, позволил проводить организацию и корректировку учебной деятельности, предложенной в следующей комбинации компонентов:

- социально-средовый (адаптация, средовое взаимодействие с субъектами и объектами среды, освоение форм академической мобильности, академические выступления с исполнительскими программами для разных аудиторий: экзаменационная, студенческая, концертная, конкурсная), академический обмен, продуктивность);

- психолого-педагогический (личностные качества. мотивация, осознанность, активность, ответственность, стрессоустойчивость);

- информационно-технический (владение техническими навыками, самостоятельный поиск и выбор учебных информационно-образовательных источников, оснащенность учебными материалами в физической и электронной форме).

Метод интервью позволил применить инструменты анализа и оценки достижений, формирующегося личного и профессионального опыта студента. Это привело не только к совершенствованию навыков самоанализа и самооценки участниками экспериментальной группы, но позволило закрепить мотивационную сторону, выработать последующие шаги и способы решения последовательности учебных задач эксперимента, которые, в свою очередь способствовали формированию искомых компетенций, освоению и совершенствованию форм АМС. Разработанные в мотивационном интервью студента инструменты самоанализа и самооценки на протяжении эксперимента вводились как постоянный компонент индивидуальной траектории обучения. Данный метод диагностики проявил

себя как системно-формирующий, так как позволил получить измеряемые в динамике характеристики по принципу «повторяемости, интенсивности, непрерывности, протяженности и равномерности»[164].

В целом, интервью дало возможность принять педагогическое решение о степени психологической, средовой и технической и подготовленности студента к проведению той или иной формы академической мобильности. При интервьюировании выяснено, что большей части студентов присущи высокие нравственные качества: активность, организованность, честность, оптимизм. Учет данных параметров личности способствует более глубокому пониманию и индивидуальному подходу к подготовке программ стажировок, (конкурсов и олимпиад), особенно при выездах за пределы вуза, города, страны. В ответах мы смогли проследить поведенческий уровень студентов: уровень самообладания, целеустремленность, настойчивость, решительность, дисциплинированность, которые позволяют преодолевать трудности во время прохождения стажировок, в публичных конкурсных выступлениях музыканта. Очень важно, что на начальном этапе студент может сам оценивать уровень объема, интенсивности и устойчивости профессиональных навыков, это необходимо для самоанализа и выработки дальнейшей стратегии личного и профессионального развития.

Практическое применение данных методов диагностики на протяжении всего эксперимента, позволило нам выявлять профессиональное соответствие (пригодность, готовность), а также особенности, отражающие процесс не только количественных, но и качественных изменений в ценностно-мотивационном, личностном и профессионально ориентированном компоненте программы эксперимента.

Определение целей и мотивации обучения студентов, с использованием метода интервьюирования явилось базисным шагом констатирующего этапа. Обозначим причины, по которым проведен выбор именно метода интервьюирования:

интервью представляет собой простую и лаконичную форму получения обратной связи в экспериментальной работе;

грамотно выстроенное интервью раскрывает полную картину внутреннего мира человека, позволяет дать характеристику его внутренних личностных качеств;

интервью, где есть выверенная формулировка вопросов, позволяет получить наиболее полное представление о характере целей и мотивов обучающегося.

При отборе вопросов для проведения *педагогического интервью* нами выделен ряд уже разработанных методик, так или иначе связанных с выявлением ориентаций личности на цель и мотивацию. Мы остановились на блоке тестовых вопросов Б.Басса, как одном из широко признанных методов определения направленности личности. (Bernard M. Bass: Bass Orientation Inventory: Copyright © 1962 by Consulting Psychologists Press, Inc.). Принцип данного теста определил общее направление и содержательный компонент педагогического интервью и позволил закрепить в построении вопросов интервью три основных направления:

«направленность на себя» [147, с.28-31], где нами фиксируется и раскрывается развитие внутреннего индивидуального творческого потенциала;

«направленность на взаимодействие» [там же, с.28-33], где мы рассматриваем ценностно-смысловую направленность на самовыражение в публичном пространстве через концертную, конкурсную, публикационную, научную и практическую деятельность студента;

«направленность на задачу» [там же], где нами выделены профессионально ориентированные виды деятельности в процессе формирования продуктивных уровней АМС.

Отметим два раздела психологических категорий, вошедших в метод интервьюирования, базирующийся на совокупности понятий: категория личности и категория деятельности [148]:

Таблица 3. Категории личности и деятельности по К.К.Платонову.

Категории личности	Категории деятельности
Опыт	Цель
Направленность	Мотив
Характер	Действие
Способности	

При рассмотрении в качестве приемлемого компонента для педагогического интервью, на основе тестового метода М.Рокича, нами выделены терминальные и инструментальные ценности [149]. Здесь терминальные ценности мы применяем и интерпретируем как целевые, с их помощью рассматривается конечная цель, к которой стремится участник программы. Инструментальные ценности рассматриваются нами через средства достижения необходимого уровня продуктивности формирования академической мобильности, как «образа действий», который является приоритетным в предлагаемых жизненных ситуациях. В методике М.Рокича нас привлекло выделение как конкретных, так и абстрактных ценностей. Далее, при анализе и оценке результатов проведенных интервью, это нашло отражение в сгруппированных блоках ценностей по категориям ответов: этическим (12%), альтруистским(8%), деловым (19%), самоутверждения (40%) и принятия (21%). Этот ряд представлен нравственными категориями, где

альтруистские ценности выражены посредством принципа, нацеленности на отдачу, отказ от получения благ, отсутствие корыстных побуждений, выражение заботы об окружающих через самостоятельные, свободные, никем не навязываемые ценности;

этические ценности выражены как направленность личности на сопереживание, помощь, искренность, дружбу, любовь, доверие, проявление чувства долга, чести и ответственности к окружающим;

деловые ценности проявляются через волю, решительность, настойчивость, активность, стремление к достижению поставленных целей;

ценности принятия выражены через потребность в частичной или полной самоидентификации, где по выражению А.К.Марковой «профессиональное» вписывается в «личностное» как одна из его сторон» [150,с.52], улучшение личных результатов, включенность в свое дело; самоактуализацию, по определению С.М.Вишняковой «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей и способностей» [151].

В целом, в ответах мы обнаружили широкий спектр потребностей и ориентаций на ценности, которые «...ложатся в основу мотивов профессиональной деятельности» [150,56] .

Поворотное значение на ход исследования произвело попавшее в поле нашего зрения метода написания так называемого «заявления о целях», «Statement of purpose» [152] в ведущих университетах мира. Мы обратили внимание на тот факт, что при подаче заявлений на прохождение программ мобильности в международных университетах эта форма успешно используется как серьезное основание для принятия на обучение.

Необходимо сказать о том, что в системе образования стран СНГ такая практика мало распространена, например, такие заявления необходимы при отборе на прохождение программ академической мобильности «Болашак» в РК. Отвечая на вопрос: почему именно такая форма нас заинтересовала, в ряду образцов для написания мотивационных заявлений на интернет ресурсе Unipage, приведем слова директора комиссии по набору абитуриентов Гарвардского университета Дж.Фадула: «Мне бы очень хотелось, чтобы при подготовке эссе студенты проделывали большую работу по самооценке, размышляли о своей жизни и о том, что для них важно, потому что самое важное для нас — получить искреннее и реальное представление о человеке»[153].

Отбор вышеуказанных приемлемых, непротиворечащих необходимых

на наш взгляд методик определения личностных и профессиональных целей и мотивации позволил нам выработать собственный метод, представляющий из себя блок вопросов для студентов, далее проходящих анализ и оценку, позволяющий делать выводы не только в рамках общих тенденций и закономерностей по постановке целей и определению мотивации, но и выявлять индивидуально направленные траектории. Обратившись к следующему высказыванию ученого А.Н.Леонтьева, мы смогли определить корреляцию цель-мотив: «В отличие от целей, которые всегда, конечно, являются сознательными, мотивы, как правило, актуально не сознаются субъектом: когда мы совершаем те или иные действия — внешние, практические или речевые, мыслительные, — то мы обычно не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают»[55]. Данная позиция позволила сделать акцент на более подробном рассмотрении соотношения целеполагания и выявления мотивации в ответах студентов.

Этот же метод постановки целей и мотивации деятельности позволил нам проводить сравнительный анализ на начальном и итоговом уровне эксперимента. На начальном этапе перед нами встал вопрос выбора подходящего метода диагностики. Мы остановили выбор на интервьюировании. Поясним этот выбор. Основным отличием интервьюирования от анкетирования является степень развернутости ответов респондентов, отсутствие односложных (да/нет) либо альтернативных (или) ответов, возможностью сформулировать позицию, описать и уточнить детали, и главное дать возможность сконцентрироваться на собственном внутреннем мире, взвесить и оценить свои успехи и неудачи, цели и возможности их достижения, предполагаемый результат. Таким образом, педагогическое интервьюирование, включающее блок разработанных вопросов по мотивации, самооценке и постановке целей явилось наиболее приемлемым методом.

Дайте ответы на вопросы.

Вопрос 1. Опиши свои интересы и стремления.

Вопрос 2. Расскажи о твоей предыдущей подготовке, успехах, достижениях, событиях; расскажи о людях, которые повлияли на твои достижения;

Вопрос 3. Расскажи об опыте учебных проблем и неудач из прошлого, как ты их преодолевал; назови людей, которые повлияли на твои решения;

Вопрос 4. Есть ли у тебя готовность и заинтересованность к освоению и достижению нового уровня профессиональной подготовки; какими качествами необходимо обладать профессионалу в области музыкального искусства.

Вопрос 5. Как ты оцениваешь твой потенциал для успеха, расскажи о целях, которые ты хотел бы достичь.

При проведении интервьюирования проводилась запись ответов.

Вопросы давались за неделю до интервью. Сначала студенты с любопытством знакомились с предложенными вопросами, задавали уточняющие вопросы, например: что такое уникальность; какой объем ответа должен быть, краткий или полный; что означают дополнительные образовательные программы? и т.д. Интервью проходит в аудиториях, некоторые студенты пользуются предварительно записанными схематично текстами. Нами замечено, что при формулировке мыслей они с интересом погружаются во внутренний мир, увлеченно работают, анализируют, размышляют. Работают в разных темпах, некоторые отвечают с остановками, очевидно необходимыми для самоанализа и самооценки.

Обработка и интерпретация результатов интервью как метода диагностики показало следующие результаты. Анализ ответов интервьюирования показал неоднородность уровней выраженности мотивации, целей и самооценки. В первую очередь, в соотношении с разработанными критериями оценочно-результативного блока модели, мы смогли наблюдать разницу в ценностно-мотивационном компоненте, где обозначена осознанная артикуляция целей и мотивов, как в личном, так и

профессиональном выборе, устойчивый интерес к накоплению комплекса знаний и навыков. Такая позиция проявилась в трех уровнях выраженности личных и профессиональных ценностей через самооценку, мотивацию и целеполагание: слабовыраженный, переменнo-выраженный и устойчиво-выраженный.

При анализе ответов, сгруппированных по показателям в профессионально – ориентированном компоненте, нами оценивалась способность к целенаправленной, осознанной позиции в постановке профессиональных целей, ответы разделены по уровням выраженности, заинтересованности и потребности: уровень неосознанный, переменный (фрагментарный) и осознанный.

Анализ ответов, сгруппированных по личностному компоненту, выявил уровни потребности и осознанности в профессионально-личностном и творческом росте обучающегося музыканта. Такие ответы мы распределили по уровням выраженности: наличие слабой потребности и стремления к достижению личных профессиональных результатов; наличие осознанного стремления к совершенствованию личных профессиональных результатов; наличие уровня удовлетворенности личных и профессиональных результатов в комбинации с высокой личной заинтересованностью и стремлением к совершенствованию и творческому росту.

Интерпретация результатов интервьюирования позволила нам сделать вывод о наличии (в разной степени проявления) механизмов постановки и осознания значимости целей и мотивов у студентов, что привело к дифференцированию уровней мотивации через самооценку и самоанализ, постановку целей. Нами выявлены различия подходов, так, для низкого уровня выявлен формальный подход; для развивающегося уровня выявлено устойчивое тяготение к личностному и профессиональному совершенствованию; для высокого уровня выявлено наличие осознанной и развитой самооценки.

В условиях эксперимента положительно проявил себя метод

педагогического консультирования. Отметим, что в педагогической практике консультации используются как «форма организации учебного процесса» (А.М.Новиков), связанная с возникновением проблемных областей в изучении нового материала, требующего «осмысления, закрепления и применения» [37, 81].

Виды консультаций, которые использованы нами в проведении эксперимента:

- общая и дифференцированная по направлениям учебной деятельности;
- индивидуальная и групповая;
- прямая (физическая) и дистанционная (вне аудитории на любом удалении, при помощи технических средств обучения);
- подготовительная консультация (применялась на начальном этапе), текущая и обобщающая (на формирующем и заключительном этапе эксперимента);
- консультации по запросу, где сам студент определяет её необходимость как форму поддержки.

«Непрерывную и равномерную индивидуальную траекторию формирования академической мобильности нами предложено прослеживать в индивидуальном учебном плане (ИУП) студента, где проводился сбор и анализ показателей и результатов учебной деятельности студентов»[92].

Далее, при выборе способов диагностики мы руководствовались и принципом приоритета. Таким приоритетным и проверенным по определению методом диагностики, сущность которого рассматривается в профильных изданиях по педагогике и психологии (Новиков, Карелин, Платонов), является метод тестирования. Здесь он полноправно называется «главным методом педагогической диагностики» (Новиков, с.156). В то же время, тестовые задания являются составляющей частью в «классификации форм занятий по целевой направленности» и методом оценки необходимых рассматриваемых показателей [37, 156].

Метод тестирования мы использовали в нескольких ключевых точках эксперимента. Такими точками явились: тестирование в практических разделах авторского курса академической мобильности; тестовые срезы промежуточного контроля знаний; подготовка студентов к прохождению тестов на ежегодных предметных республиканских олимпиадах; на основе популярных тестовых методов (Карелин, Большая энциклопедия психологических тестов); принципы данного метода, использованы также в педагогическом мотивационном интервьюировании (по методу Б.Басс и М.Рокич). Тест как доступный и оправданный метод, наряду с другими, включен в раздел методов диагностики на констатирующем, формирующем и заключительном этапах, содержится в Программе и Модели эксперимента. Метод тестирования позволил наблюдать процесс качественных изменений формирующихся профессиональных компетенций академической мобильности студента: когнитивные и творческие способности; индивидуально-личностные особенности студента; уровень технического и художественного освоения исполнительских программ; доведение исполнительских программ до академического выступления (на публике); продуктивность, достижение результата в музыкально-исполнительской деятельности; обучаемость в средовых условиях; устойчивость к стрессу в условиях конкурсной деятельности, заинтересованность и целеустремленность к высокому уровню мастерства в профессиональном музыкальном творчестве.

При помощи теста, выявлено соотношение уровня владения техническими средствами обучения у участников обеих групп эксперимента (автоматизированная образовательная платформа университета, компьютерная грамотность, технические средства коммуникации, электронная почта). Так, нами проводился срез по измерению информационно-технических навыков (способности к овладению техническими средствами, ИТ). Студенты в целом оценили, насколько интенсивно они используют компьютеры и смартфоны, ресурсы

образовательной среды и интернета при подготовке к занятиям. Владение техническими средствами (98%, тестовая оценка в баллах от 1 до 5) обеспечивает ведущие организационно-педагогические условия успешности и стабильного прогрессивного накопления опыта академической мобильности. Особое значение приобрели данные показатели в период резкого изменения формы обучения (с аудиторной на дистанционную).

Следующим шагом при проведении констатирующего этапа стало уточнение и построение последовательности учебных задач как «основной единицы учебной деятельности» [37,с.135], [150, с.86]. Так, *первый* порядок содержит личностно-ориентированные учебные задачи; *второй* порядок задач содержит деятельностно-ориентированные учебные задачи в учебной, концертной, конкурсной, научно-исследовательской, творческой деятельности, самостоятельной деятельности студента, в том числе использование коммуникации с помощью технических средств обучения; *третий* порядок учебных задач выстроен на основе средово-ориентированных учебных задач, с разбором средовых ситуаций с особенностями дистанционного взаимодействия.

Необходимость постановки учебных задач личностного, деятельностного и средового порядков, как единиц в системе образования, на основе расставленных приоритетов самими студентами, привела нас к выделению существенных для рассмотрения элементов учебного процесса во внутренней и внешней информационно-образовательной среде. Организованное сочетание данных элементов могло бы воздействовать на механизм формирования искомых признаков и свойств. Элементами первого порядка учебных задач в нашем исследовании являются: индивидуальные особенности личности и их воздействие на движущие механизмы при постановке личных и социально-значимых профессиональных целей обучения, необходимых для формирования АМ. Формулировка первого ряда учебных задач выражена в максимально возможной артикуляции и формулировании индивидуальных целей обучения самим студентом на

нулевом этапе обучения, выявление его личностной и профессионально ориентированной мотивации. Как показала практика экспериментальной работы, решение первого ряда учебных задач позволило уточнить индивидуальный план учебной деятельности и способы достижения поставленных целей эксперимента.

На констатирующем этапе, в соответствии с индивидуальными способностями и личной позицией запросов студента, *первый ряд учебных задач* представлен выявлением приоритетных творческих направлений студента. С целью такого осознанного выбора путей формирования мобильности в процессе обучения студента, нами разработана «Карта творческого саморазвития» (см. ПРИЛОЖЕНИЕ М).

1. Определите приоритетные стратегии своего творческого саморазвития.

61 ответ

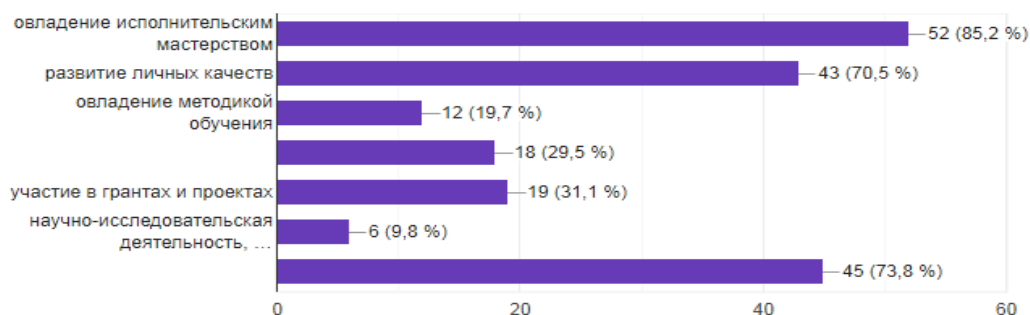


Рис. 3 Карта творческого саморазвития. Раздел №1

Карта (раздел 1) предлагает студенту «определить приоритет направлений, которые становятся доминирующими в дальнейшем выборе и освоении видов учебной деятельности. 80,5 % студентов экспериментальной группы основным определяют овладение исполнительским мастерством; 75,6% - овладение методикой обучения; 63,4%- получение звания лауреата престижных конкурсов; 29,3%-участие в грантах и проектах» [146].

2. Какие личностные качества, привычки вы хотели бы у себя изменить?

61 ответ

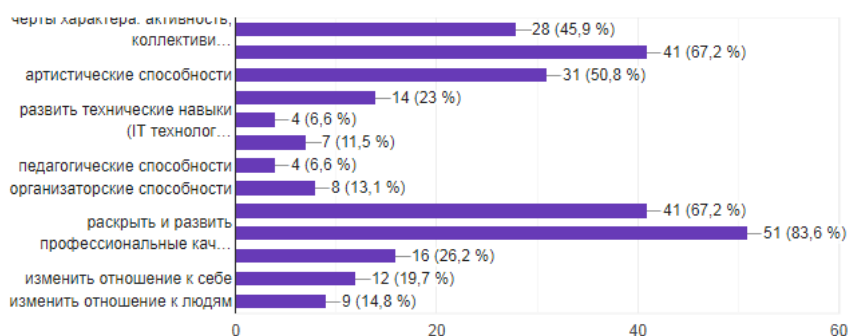


Рис. 4 Карта творческого саморазвития. Раздел №2

При помощи ответов, определяющих личную творческую стратегию обучающегося, выявлены индивидуальные качества, которые студенты стремятся усовершенствовать. Так, более 75 % студентов стремятся усовершенствовать свои интеллектуальные свойства и профессиональные качества; чуть более 17% респондентов заинтересованы в развитии организаторских способностей; 61% обучающихся стремятся повысить физическую активность; около 44% определились в желании развить артистические способности; немного выше 34% заинтересованы в повышении читательской культуры; более 41% стремятся развивать коммуникабельность и коллективизм; к 15% стремится процент студентов, с желанием развивать научные способности; около 32% хотели бы изменить отношение к труду; почти 27% изменили бы отношение к себе; более 19% изменили бы отношение к людям [146].

3. Какие знания вам бы хотелось приобрести и какие умения вам желательно было бы развить?

61 ответ

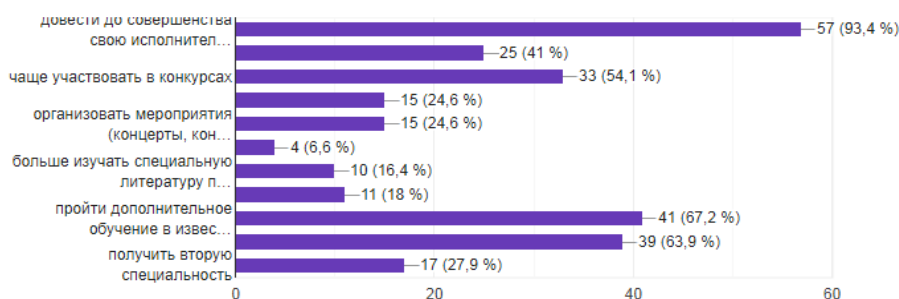


Рис. 5. Карта творческого саморазвития. Раздел №3

С целью определения значимых приоритетов при освоении учебно-познавательной деятельности, развития умений и навыков (раздел 3), в стратегии сформулированы позиции: стремление к достижению более высоких уровней в исполнительской деятельности, около 93%; более 63% студентов изъявили желание пройти обучение (дополнительно) в различных вузах внутри страны, а также в ближнем и дальнем зарубежье; значительно более 53%-зафиксировали интерес к посещению мастер-классов; чуть выше 34% стремятся к получению второй специальности.

Выявленный объем и направленность интеллектуальных запросов студентов (см. ПРИЛОЖЕНИЕ М, Карта творческого саморазвития, раздел 4) позволил зафиксировать следующие данные: приблизительно 27% планируют изучение методической литературы; примерно равнозначное процентное соотношение (чуть выше 17%) с указанием на психологическую, художественную литературу; менее всего студенты обращают внимание на педагогическую, с показателями значительно более 14%, а также философскую литературу, с показателем равным чуть более 7%.

Пятый раздел стратегии ориентирован на выявление интереса к изучению опыта профессиональных музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов. Самыми популярными ответами определены: интерес к изучению опыта зарубежных мастеров искусств (более 36% ответов респондентов); мастеров искусств внутри страны (более 19%); мастеров – лауреатов конкурсов (более 19%); изучение методики преподавания своего обучающего педагога в вузе (незначительно выше 12%).

Блок раздела № 6 позволил нам зафиксировать тенденции личного выбора направлений научной и исследовательской работы. Здесь выявлен широкий диапазон выбранных студентами как профессионально-направленных тем (теоретических, практических, методических, психологических, эстетических), так и личностно-ориентированных (интеллектуально-познавательных, эмоционально-психологических, морально-этических).

Седьмой раздел стратегии формулирует круг вопросов, ориентирующих на овладение уровнем профессионального мастерства. В ответах отмечается устремленность к освоению разнообразных форм обучения: так, примерно 56% обучающихся стремятся к овладению основной образовательной программы; почти 27%- хотят участвовать во внутренних конкурсах вуза; значительно более 14% – стремятся к участию в международных конкурсах; заинтересованность к прослеживанию процедуры конкурсных выступлений известных музыкантов дано в более чем 73% ответов; почти 59% решили посещать мастер-классы; немного выше уровня 51% стремятся к изучению передового концертно-сценического опыта известных музыкантов.

Восьмой раздел позволил выявить заинтересованность студентов в дополнительном образовании: самыми популярными среди таких форм обучения стали онлайн-обучение, почти 22%; курсов переподготовки (в том числе языковых) более чем у 19%; участие в конференциях немногим более 12%; освоение форм дистанционного образования почти в 10% ответов респондентов.

Как показывает девятый раздел, существенно-важным направлением творческой стратегии в организации досуга и свободного времени студентов выбрана организация сбалансированного труда и отдыха – так ответили 61%. Показатели, зафиксированные в разделах 2–9, позволяют выявлять личностно-ориентированные позиции студентов, которые способствовали педагогической координации процесса, направленного на совершенствование профессионально значимых качеств обучающихся.

Проектирование индивидуальной траектории выявило направленность на подготовку и прохождение стажировок, конкурсов и олимпиад, программ по изучению иностранных языков, коррекционной педагогики, эстрадного вокала, методики дошкольного музыкального воспитания.

На основе полученных результатов на констатирующем этапе эксперимента, а также в процессе последовательной постановки учебных

задач мы руководствовались личной позицией каждого студента.

Соответствие выбора приоритетным направлениям в личной стратегии студентов определили выработку учебных задач, ранжированных для студентов по мере важности: совершенствование исполнительской и художественной техники музыканта, освоение принципов и методов обучения музыканта, участие в конкурсах и как результат – получение звания лауреата, личное участие в творческих и научных проектах.

Разработанные на этой основе учебные задачи делают возможным реализовать их целенаправленный мотивированный выбор деятельности для самосовершенствования индивидуально-личностных качеств: позволяет раскрыть внутренний потенциал интеллектуальный и творческий потенциал; раскрыть организаторские способности; повысить физическую активность; развивать артистические способности; повышать читательскую культуру и т.д.

Это привело к разработке последовательного ряда учебных задач (УЗ).

УЗ в рамках АМС, подразумевающие освоения комплекса знаний, умений и навыков: повышение качества концертно-исполнительской техники; комплиментарное образование в ведущих вузах страны и зарубежья; участие в мастер-классах ведущих мастеров культуры и искусства; освоение дополнительной профессии.

УЗ ориентированные на изучение мастерства выдающихся музыкантов и педагогов, опыта зарубежных мастеров исполнительского искусства; мастеров искусств внутри страны; мастеров-лауреатов музыкальных конкурсов; педагогические приемы и мастерство индивидуально прикрепленного педагога по специальности.

УЗ, организующие направленность на освоение технического и художественного исполнительского мастерства: освоение выбранной основной образовательной программы; личное участие в исполнительских конкурсах внутри вуза, публичное выступление; участие в музыкальных международных конкурсных программах; системный просмотр процедуры

конкурсных выступлений, сценических выступлений известных музыкантов; участие в мастер-классах; освоение сценического и педагогического опыта выдающихся музыкантов и педагогов.

УЗ, которые относятся к результатам приоритетного поиска и выбора литературных источников для их изучения и чтения: методической, художественной и научной литературы.

УЗ связанные с выбором приоритетов освоения деятельности в научной, исследовательской и методической сфере.

УЗ, направленных на реализацию обозначенных личных целей обучающихся в комплиментарном образовании: дистанционного онлайн-обучения; изучения дополнительных предметных курсов; личного участия в научно-практических конференциях.

УЗ, разработанные в соответствии с наиболее часто выбираемой стратегии досуга и свободного времени: освоение способов организации баланса труда и отдыха обучающихся. **УЗ**, выработанных на основе разделов 2–9, с учетом выбора личных приоритетов: освоение способов координации учебно-познавательной и творческой активности обучающегося. Этот ряд **УЗ**, направленный на воплощение личного выбора форм деятельности и достижению личного проектируемого результата, выраженного посредством неустойчивого, развивающегося или творческого продуктивных уровней АМС.

Необходимо отметить, что спецификой учебного процесса вуза искусств являются индивидуальные и мини-групповые формы обучения в классах специальных и профилирующих дисциплин. Данная особенность создает уникальные условия взаимодействия педагога и студента на протяжении всех лет обучения творческим специальностям. Такие условия позволяют установить личный и профессиональный контакт на глубинном двухстороннем личностном и профессиональном уровне. В таком контакте происходит передача не только всего комплекса профессиональных знаний, умений и навыков, не только передача педагогом традиций исполнительской

школы, но и двухсторонний обмен на уровне общечеловеческих ценностей. Специфика личностного и профессионального уровня в МИОС обозначена наличием в ней эстетической составляющей, где, по мнению ученого Л.И.Уколовой: «Эстетический компонент в его суммирующем значении по отношению к другим компонентам педагогически организованной музыкальной среды представляется последовательно интегрирующей силой, объединяющей все стороны физического, интеллектуального и эмоционального развития» [144, С.31].

На основе результатов по решению предыдущих задач, постановка второго ряда учебных задач заключается в разработке индивидуальной программы студента по специальным предметам. К специальным и профилирующим предметам относятся классы по специальности, освоение музыкального инструмента (фортепиано, баян, национальные инструменты домбра, кобыз и т.д.), теоретические профильные дисциплины, история искусств (по профилю специальности), специальная педагогическая подготовка (методика преподавания специальных дисциплин), все виды учебной, профессиональной и исполнительской практики, подготовка и защита дипломной работы. Построение индивидуальных программ характерно для творческих дисциплин, где студент обучается индивидуально либо в ансамбле, здесь готовятся экзаменационные программы сольного («соло»: один), дуэтного («дуэт»: два) и малого ансамблевого (до трех-пяти участников) исполнения. Примером программы для малой группы может служить постановка оперной сцены с участием нескольких действующих лиц, либо камерный состав исполнителей, где есть возможность выступить в роли солистов. В результате, такая индивидуальная программа студента охватывает не только общие цели освоения образовательной программы, но и приобретает выраженную личностно-ориентированную и профессиональную направленность.

Показателями для измерения начального уровня личного и профессионального опыта АМС на организационно-методическом этапе

стали поступившие данные интервьюирования студентов.

Полученные результаты интервьюирования и заполнения стратегии творческого саморазвития студентов, позволили зафиксировать результаты констатирующего этапа:

- выявление личностных и профессиональных целей и мотивации деятельности для участников экспериментальной группы;

- определение уровня индивидуальных профессиональных способностей, что отражено в индивидуальных исполнительских программах по специальным дисциплинам каждого семестра;

- выбор приоритетного направления учебной и творческой деятельности при освоении студентом образовательной программы в МИОС с учетом личностных особенностей, сфокусированных на специальных и профильных предметах;

- выделение из общего ряда деятельности необходимых форм АМС;

- уточнение выбора учебных видов деятельности на основе разработанного индивидуального творческого проекта стратегии для каждого студента: определение искомой степени участия в концертно-сценических выступлениях, в том числе в предметных олимпиадах;

- проведение мотивированного выбора форм научно-исследовательской деятельности студента: обозначение примерного направления научно-исследовательской работы, периодичность публикаций научных работ студентов, участие в студенческих конференциях;

- поддержание коммуникации студента с координатором в дистанционном и личном формате при заполнении разработанных диагностических материалов: интервьюирование, педагогическая беседа;

- определение уровня предыдущих достижений студента, и их совершенствования в формах АМС.

На констатирующем этапе эксперимента реализован *первый* порядок учебных задач, который содержит личностно-ориентированные учебные задачи: выявлена индивидуальная мотивация и движущие механизмы при

постановке личных и социально-значимых профессиональных целей обучения, необходимых для формирования АМС. Формулировка первого ряда учебных задач выражена в максимально возможной артикуляции и формулировании индивидуальных целей обучения самим студентом на нулевом этапе обучения, выявление его личностной и профессионально ориентированной мотивации.

Последовательное выполнение предложенной линейки УЗ отражает личностный, деятельностный и средовый подходы, позволяет проследить в динамике особенности изменений формирующихся признаков и свойств, позволяет обнаружить общие закономерности процесса формирования АМС. Данный комплекс последовательно сформированных УЗ помог организовать логику эксперимента, прослеживать картину изменений результатов экспериментальной и контрольной групп на данном этапе. При помощи программных инструментов педагогической статистики выразить полученные качественные и количественные показатели, которые, в свою очередь позволят перейти к следующему этапу эксперимента.

2.2. Формирующий этап эксперимента

Результаты диссертационного исследования, соответствующие содержанию параграфа 2.2. опубликованы в следующих статьях: [146,151,168].

Целью второго, формирующего, этапа экспериментального исследования (2015–2019гг.) стала апробация, внедрение и проверка эффективности разработанной модели формирования АМС вуза искусств с учетом факторов МИОС.

Процесс апробации модели на формирующем этапе соотнесен в соответствии с целью: освоение ресурсов внутренней и внешней МИОС в процессе обучения; накопление опыта АМС посредством форм и видов АМС в МИОС, определенных для каждого индивидуально. На основе принципа профессионально-ориентированной деятельности, использованы ведущие ОПУ: применение совокупности психолого-педагогических условий; развитие индивидуально-личностных качеств; освоение информационно-технических ресурсов МИОС, обеспечивающих поддержку и накопление опыта АМС. На протяжении всего этапа проводилась консультационная педагогическая поддержка и координация.

На основе результатов сформированной ценностно-ориентированной мотивации, при индивидуально-зафиксированном выборе видов деятельности студента на констатирующем этапе, формирующий этап осуществлялся нами как последовательность:

-процесса накопления опыта учебной мобильности через виды профессионально-направленной деятельности студента вуза искусств в условиях МИОС;

-процесса интеграции накопленного опыта академической мобильности в комплекс профессионально значимых качеств обучающегося музыканта.

Таблица 4. Методы формирования академической мобильности

	Методы формирования АМС:	Содержание и авторы
1.	Мотивации	определение личной и профессиональной мотивации студента (А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов); составление инд. творческой стратегии студентов.
2.	Мотивации	интервью (М.Рокич, А.А.Карелин) по направленности ценностей: этические, деловые, альтруистские, самоутверждения, принятия; выявление направленности личности АМС в МИОС.
3.	Организации и осуществления учебных действий и операций	словесные, наглядные и практические (Н.А.Сорокин, дидактические методы): изучение структурно-компонентных особенностей МИОС, через характеристику происходящих в ней процессов и практическое освоение ресурсов среды до результата (авторский курс «Академическая мобильность в информационно-образовательной среде»).
4.	Методы педагогики искусства	исполнительские (по направлениям специальностей);); учет индивидуальных особенностей студента (К.К.Платонов).
5.	Методы педагогики искусства	симфонизм деятельности (Б.В.Асафьев).
6.	Методы педагогики искусства	метод учебных задач (А.М.Новиков, И.Зимняя); творческих заданий с учетом резервов индивидуальных особенностей музыканта (В.Г.Ражников).
7.	Методы педагогики искусства:	симфонизм деятельности: самовыражение (Л.С.Выготский) через формы профессионально-ориентированной деятельности музыканта в МИОС.

В качестве комплекса дидактических методов формирования АМС нами использованы словесные (выстраивание логики объяснения от простого к сложному), практические (учебных действий и операций) и наглядные (иллюстративные), а также метод, направленный на достижение результата. Таким комплексом, показавшим свою эффективность в реализации экспериментальной модели, стали методы дидактики Н.А.Сорокина «Всякий процесс означает движение вперед и представляет собой совокупность действий, направленных на достижение какого-либо результата»[164,с.57].

Применение данных методов показало, что накапливаемый опыт в учебной, исполнительской, творческой и самостоятельной деятельности студента вуза искусств, с его трансляцией во внешней среде приводит к достижению результата:

- развитию навыка постановки целей в выборе, оценке и применению форм АМС;

- накоплению опыта АМС и его применение во внешней МИОС через трансляцию личного комплекса знаний умений и навыков в условиях исполнительской, творческой и научной деятельности.

- приобретение опыта работы с современными техническими средствами.

При разработке и внедрении организационных педагогических условий использованы обще-дидактические, познавательные, творческо-исполнительские методы музыкальной педагогики и психологии, метод симфонизма деятельности и учебных задач. Они необходимы

- «для осознания профессиональных перспектив будущего специалиста в современном социуме и образовательном пространстве;

- для уточнения психологической характеристики личности и профессионально значимых качеств студента, которые определяют уровень его профессиональных компетенций;

- для включения студента в целостный педагогический процесс

принимающей стороны в соответствии с целями и задачами профессионального образования» [91].

Одним из следующих экспериментальных методов формирования АМ в МИОС стал предложенный нами метод симфонизма деятельности. Симфонизм, как научный метод, разработанный Б.В.Асафьевым, получил широкое распространение как творческий метод «постижения мира», метод построения формы, метод художественного мышления, метод разворачивания процесса развития во времени, метод философско-эстетического восприятия мира и деятельности человека [156, с. 3–6]. В симфонизме Б.В.Асафьева [156,157,158] ярко выражены принципы единства и противоречий, взлетов и падений, поражений и побед, их органическая связь в философско-эстетическом обобщении. Все эти аспекты и принципы мы экстраполировали на методы развивающей деятельности в музыкальном образовании. Параллельно этому, мы использовали совокупность данных принципов как научный метод отражения многогранной психолого-педагогической действительности при формировании искомых умений и навыков и творческой деятельности студента в профессиональном образовании. Предложенный метод симфонизма деятельности в контексте музыкальной педагогики и искусства находят подтверждение и в трудах ученых Э.Б.Абдуллина [159], А.С.Базикова [160], Е.В.Назайкинского [161], В.Г.Ражникова [162]. Разработанные методы, использованные в ходе эксперимента, привели к фиксации результатов. Например, таким результатом развития творческих способностей студентов в конкурсной и концертной деятельности, стало увеличение числа участников конкурсов и олимпиад, с получением дипломов лауреатов. Личные достижения каждого студента в соответствии с его выбранной стратегией, рассматривались индивидуально, что позволило осуществлять последовательные переходы при решении УЗ для достижения возможного продуктивного уровня АМС. Решение студентами УЗ первого и второго порядка привело к гармонизации личностной (внутренней) и внешней, предметной и вузовской МИОС.

Сочетание общепедагогических и специальных методов эксперимента, при взаимодействии со структурно-содержательными личностными, деятельностными и информационно-техническими компонентами и ресурсами МИОС, позволили наблюдать за ходом последовательного решения УЗ.

Реализация ОПУ на основе принципа *целеполагания*, в основных учебных программах по направлениям специальностей, учет индивидуальной мотивации при выборе планки (уровня) достижений, интенсивность и объем поставленных целей творческой стратегии – этот ряд УЗ показал результат, наиболее полно раскрывающий индивидуальные творческо-исполнительские способности [148, стр.94]. Такой результат позволило нам говорить о начале формирования первый уровень АМС, накопление первого осознанного опыта АМС через решение УЗ при использовании личностных и средовых ресурсов в сочетании с личностными и средовыми резервами МИОС.

Выявление и использование психолого-педагогических аспектов раскрывающих индивидуально-личностных качества обучающегося на данном этапе, применение информационно-технических ресурсов МИОС на основе принципов системности, последовательности, доступности, вариативности, динамичности, создал возможности для продолжительного и непрерывного накопления опыта АМС. При помощи постановки реальной практической проблемы, во время решения УЗ, мы отметили и выделили такие значимые ресурсы и компоненты педагогической системы как эмоционально-психологические резервы личности в новых средовых условиях; резервы технических ресурсов и средств, которые в процессе учебных ситуаций предоставляют студенту коммуникацию и обратную связь с объектами и субъектами МИОС.

Приобретение и накопление получаемого в процессе эксперимента опыта АМС с учетом личностных, средовых и технологических ресурсов МИОС обеспечивалось на основе принципа *интегрирования*.

Действие данного принципа заключалось во включении накопленного в

новых условиях опыта обучающегося при прохождении форм и видов АМС. При этом формируемые знания, умения и навыки как осваиваемую совокупность АМС мы включали в содержание преподаваемых предметных модулей конкретной специализации, главным образом в курсах индивидуальных специальных дисциплин. Примером лекционно-практического курса для освоения и закрепления приобретенного опыта АМС, являлся разработанный нами предметный модуль Академической мобильности в информационно-образовательной среде. Модуль предназначен для формирования предметных знаний, умений и навыков АМС в МИОС для специальностей искусств. Включение совокупности накопленного теоретического и практического опыта АМС в предметные модули специальных и профильных дисциплин (см. модель) позволили нам обеспечить формирование востребованные государством и обществом профессиональные компетенций АМС выпускника [7, 8].

Полученные результаты, выработанные на констатирующем, и реализованные на констатирующем и формирующем этапе, позволили нам накопить и систематизировать экспериментальные данные о завершенных действиях и операциях во время выполнения УЗ эксперимента:

1) Y_{1-3} освоение программ образовательного цикла, реализуемых в пределах личной, предметной и вузовской МИОС, с учетом индивидуально-личностных особенностей в групповых и индивидуальных формах обучения.

Мы выявили, что образовательные программы по специальностям искусств создали возможность учета личностных потребностей, возможностей каждого обучающегося в построении индивидуальных образовательных траекторий. Содержание образовательной программы обеспечивает условия для получения качественного профессионального образования, профессиональных компетенций в области музыкального образования и исполнительского искусства: профессиональная подготовка высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой социальной и гражданской ответственностью,

способных эффективно осуществлять концертно–исполнительскую, педагогическую, научно–исследовательскую деятельность в следующих направлениях:

- творческая деятельность сольных исполнителей, музыкальных коллективов и объединений в сфере искусства, культуры, образования; преподавательская деятельность; практическое применение теоретических знаний;

- творческие проекты в исполнительской сфере музыкального искусства; концертные программы, фестивали, конкурсы, конференции; научно-исследовательская работа;

- ориентирование в комплексе специальных, музыкально-теоретических дисциплин, планирование и осуществление концертно-исполнительской, музыкально-просветительской и педагогической деятельности.

Основные задачи образовательной программы:

- организация условий, создание ресурсов и возможностей для освоения максимального уровня развития знаний, умений и навыков; овладение грамотной, развитой речью, логикой и культурой мышления, навыками научной организации труда;

- формирование конкурентоспособности выпускника на рынке труда, а также максимально быстрое трудоустройство по специальности, что обеспечивается возможностью выбора студентами индивидуальных траекторий в области образования и профессиональной компетенции;

- создание возможностей для реализации творческого потенциала, инициативы и новаторства, обучения на последующей ступени высшего профессионального образования.

Специализированные по направлениям программы определяют логику построения индивидуального направления обучения, оказывающих непосредственное формирующее воздействие на уровень профессиональной подготовки. Все дисциплины образовательной программы направлены на

формирование актуальных компетенций, которые позволяют достичь планируемых результатов обучения.

При изучении цикла общеобразовательных дисциплин осваиваются знания, необходимые для профессиональной деятельности бакалавра и магистра; совершенствуется общеобразовательный уровень, происходит овладение профессионально ориентированным государственным, русским и английским языками, приобретаются общие и профессиональные знания, умения и навыки. На основе освоения студентом цикла базовых предметов, стало возможным повышение общего интеллектуально-образовательного уровня знаний в пределах естественно-научных и гуманитарных дисциплин вуза, способствующих формированию базового уровня знаний и навыков о происходящих явлениях и закономерностях окружающего мира, а также успешному освоению на этой основе цикла специальных и профильных дисциплин. Цикл профилирующих дисциплин характеризуется углубленным изучением теоретических и методических основ по избранной специализации и совершенствованием в ней, формированием исполнительских умений, навыков, вокального и исполнительского мастерства, выполнением практической творческой работы, повышением профессиональной квалификации, а также овладением методикой преподавания музыкального обучения и воспитания, необходимой будущему специалисту. Большое значение имеет логическая последовательность курсов дисциплин. Например, сначала изучается теория музыки, а затем гармония, анализ музыкальных произведений, полифонические формы.

Содержание образовательных программ, которые являются базовыми для данного эксперимента, выстроено с ориентацией на классический подход знания–умения–навыки, адаптировано на запрос общества, региона, работодателей, создающих запрос на актуализацию и важность обладания выпускника профессиональными и личностными качествами АМС, которые в силу свойств и характеристик динамичных условий и факторов МИОС обновляются систематически. С учетом социальных запросов и

специализаций внедряются современные педагогические методы обучения, пополняется материально-техническая база, повышается уровень оснащённости учебного процесса новым оборудованием, материалами, электронными учебниками, специализированной учебно-методической и научной литературой.

Подготовка специалистов по специальностям вуза искусств осуществляется по типовым учебным планам на основе Госстандарта Министерства образования и науки РК. Организация, контроль и управление учебно-методической работой кафедр осуществляется Департаментом организации учебного процесса вуза, офис-регистратором.

Текущий контроль осуществляется в течение семестров и академического года в соответствии с Положением о межсессионном контроле. Текущий контроль проводится преподавателем для учёта качества успеваемости студентов и магистрантов, с целью допуска их к рубежному и далее итоговому контролю. К видам работ текущего контроля относятся тестовые задания, самостоятельные работы, контрольные работы, просмотр учебных, самостоятельных творческих и научных магистерских работ. Промежуточный контроль (внутри вузовский) проводится дважды в год отделом контроля учебного процесса, на 7, 15 неделях каждого семестра с целью выявления отстающих студентов по специально разработанной рейтинговой системе, с учётом успеваемости и посещаемости. Аттестация проводится по всем дисциплинам и на всех курсах, соответственно нормативной документации.

Успешному освоению программ образовательного цикла способствует учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса, включающее комплекс основных и дополнительных учебников и грамотно организованных информационно-образовательных ресурсов; комплекс методических рекомендаций и информационных ресурсов по организации образовательного процесса; материально-технические условия. Учебно-методическое обеспечение предусматривает разработку учебно-

методических комплексов дисциплин, освоение технологий обучения и внедрение обновленных педагогических технологий.

В процессе эксперимента обязательным компонентом учебной программы являлась профессиональная (учебная, исполнительская, производственная) практика обучающегося.

2) У₄₋₈ в рамках созданного авторского учебного курса для студентов, а также методических рекомендаций для преподавателей, проводилось обучение студентов экспериментальной группы.

Содержание авторского курса включает основные положения и правила проведения АМС, интегрирует теоретическую и практическую подготовку студентов, дает возможность понимания систематичности при организации видов АМС, в сочетании с научными достижениями традиционной и современной педагогики. Как показала практика проведения эксперимента, включение полученных личностных и профессиональных характеристик АМС (как одного из вида познавательно-практической деятельности) в систему профессиональной подготовки играет существенную роль. Эта характеристика выпускника становится неотъемлемой частью профессиональной коммуникации между внутренней (личной) МИОС во внешнем (вуз, страна, мир) социуме образовательного процесса. Эта гармонизация закрепляет ценностно-смысловую активность студента в обучении, шлифует связку теории и практики в рамках высшего профессионального образования. Особенности АМС представлены качеством «академической свободы, как совокупности полномочий субъектов образовательного процесса, предоставляемых для самостоятельного определения содержания образования по дисциплинам компонента по выбору, дополнительным видам обучения и организации образовательной деятельности с целью создания условий для творческого развития обучающихся, преподавателей и применения инновационных технологий и методов обучения». Здесь выявляется и фиксируется «взаимосвязь теории и практики, направленной на восприятие целостного

педагогического и исполнительского процесса как объекта профессиональной деятельности музыканта»[91]. Проведение различных форм академической мобильности, среди которых учебная, научно-исследовательская и исполнительская (специальности искусств), «осуществляется с учетом следующих положений:

- систематичности в организации всех видов познавательной и практической деятельности, предполагающих усложнение деятельности студентов на разных этапах обучения;

- сочетания достижений классической и современной науки и педагогики;

- направленности на конкретную специализацию будущего исследователя и педагога» [91].

Освоение студентами систематичного и последовательного содержания, форм и методов курса показало выраженные результаты обучения, где по завершению курса студенты получили **знания:**

- по базовым положениям комплекса теории и практики программ прохождения академической мобильности в современном и историческом контексте, в том числе в связи с общими тенденциями развития знания человека, его нравственно-философскими и эстетическими идеями;

- по основным тенденциям современного состояния и направления изменений глобальной информационно-образовательной среды;

- по основам безопасной средовой деятельности в условиях технологических переходов;

- о важности сохранения и совершенствования личностного профессионального опыта и мастерства музыканта, как носителя традиционной исполнительской школы, объединяющей различные направления классического и современного искусства;

умения:

- применять в самостоятельной практической учебной деятельности пошаговую последовательность достижения одного из продуктивных

уровней АМС;

- применять необходимые средства формирования профессиональных знаний и навыков по соответствующим теоретическим, практическим и эстетическим проблемам изучения, исполнения, интерпретации и совершенствования теории и практики музыкального исполнительского искусства в реалиях МИОС;

- ориентироваться в специальной литературе по курсу дисциплины в сфере музыкального искусства, так и в смежных областях образования и науки;

- проводить оценку перспектив и рисков академической мобильности в личностном и системном аспектах;

приобрели умения:

- самостоятельной академической мобильности по международным стандартам, соответственно циклам и уровням обучения;

- применения рациональных путей освоения, углубленного закрепления, поиска, отбора, систематизации теоретического и практического материала, а также самостоятельной критической оценки в использовании технических средств обучения;

- ориентации в разнообразной специальной учебно-методической литературе по профилю подготовки и смежным вопросам;

- анализа и эффективного использования различных подходов к достижению возможных продуктивных уровней АМС, формулировки собственных принципов и методов профессионального мастерства, сочетающего теорию и практику.

Пререквизитами курса определены образовательные программы по курсу среднего общего образования: СОШ; образовательные программы по курсу начального профильного образования: ДМШ, школы искусств, гимназии и лицеи эстетического направления; образовательные программы по курсу среднего специального образования: колледж искусств, музыкальный колледж, педагогический колледж. Студенты, проходившие

освоение данного экспериментального курса являются обладателями сформированных компетенций в объеме пройденных предшествующих образовательных программ.

Постреквизитами курса являются применение полученных системных знаний и профессиональных компетенций через прохождение программ академической мобильности, стажировок в периоды обучения бакалавров, магистрантов, докторантов; получение профессиональных компетенций, формирующих продуктивные уровни академической мобильности при освоении образовательных программ, проведении научных исследований и разработке дипломных проектов бакалавров, диссертационных исследований магистрантов и докторантов; профессиональные компетенции по систематизированному анализу, принятии решений при выборе профессионально-ориентированных видов деятельности в рамках программ академической мобильности и дальнейшей профессиональной деятельности; способность самостоятельно определять необходимость, значимость и ценность оптимальных видов учебной деятельности, ориентироваться в технических особенностях МИОС; профессионально-ориентированных компетенций по освоению форм и видов АМС с учетом ресурсов МИОС.

В целях большей доступности и понимания структуры и содержания курса, нами определены правила, которых необходимо придерживаться обучающимся: систематическое посещение занятий, исполнение учебной дисциплины, поступенное выполнение и сдача всех видов разработанных заданий курса (аудиторные, практические, самостоятельные), учебная дисциплина; своевременная подготовка материалов к практическим занятиям; выполнение тестовых заданий; изучение рекомендованной литературы из систематизированных, предложенных доступных источников информационно-образовательной среды, в том числе предлагаемых мультимедийных и интернет - ресурсов.

Как нам представляется, такие правила и отношение к изучаемому

курсу обеспечили целесообразность и эффективность освоения курса и были рекомендованы к выполнению для всех студентов. Нами выработаны и предложены позиции о невозможности достижения положительных результатов обучения в рамках программы курса без систематической аудиторной и самостоятельной работы, а это предполагает, что конечный результат формировался в течение всего курса обучения. Обучающимся предложено принимать активное участие в работе во время занятий, проявлять заинтересованность. Максимальный балл за все виды работ ставится, если был дан правильный, четкий ответ на поставленные вопросы, работа выполнена аккуратно и в полном объеме. Каждому студенту предложено вести самостоятельный учет набранных баллов согласно разъясненной схеме оценки знаний по дисциплине.

Исходя из поставленных целей, задач и гипотезы исследования, нами была разработана следующая структура и содержание курса. Так, в соответствии с основными положениями освоения образовательных программ высшего профессионального звена, академическая мобильность студентов может проводиться на всех курсах.

Предлагаемый нами тематический материал курса разработан на основе экспериментальной модели, учитывает последовательность этапов проведения эксперимента, включает в себя разработанные методы, критерии, уровни, контрольно-измерительные средства и распределен по в следующей последовательности.

Лекционно-практический раздел курса «Современное состояние программ международной академической мобильности» нацелен на формирование комплекса знаний при выборе направлений профессионально-ориентированной, учебной деятельности в рамках программ академической мобильности. Принцип целеполагания определил приемлемые средства для освоения комплекса знаний в пределах темы, где предложена педагогическая ситуация успешного освоения комплекса знаний и навыков, консультационная поддержка и координация. В процессе

проведения контроля полученных знаний, во время занятий использованы методы оценки уровня усвоения студентами материалов темы, суммирование результатов по завершению курса. Результатом освоения данной темы стали показатели в профессионально-ориентированном компоненте: обозначение личного и профессионального выбора при помощи метода ознакомления и обзора программ стажировок АМС, особенностей и ресурсов внешней среды МИОС государственного и мирового уровней, через изучение и практическое освоение среды.

Лекционно-практический материал «Формы академической мобильности: внешняя и внутренняя академическая мобильность студентов» нацелен на изучение и практическое применение различных форм академической мобильности, дальнейшее формирование личного осознанного отношения и ценностной мотивации при выборе направления профессионально-ориентированной учебной и научно-исследовательской деятельности. Принцип целеполагания позволяет выявить и уточнить личный и профессионально-направленный выбор обучающихся. В пределах данной темы основными средствами формирования академической мобильности стали интерактивные технические средства обучения и коммуникации (компьютеры, смарт-доска, индивидуальные: смартфоны); программное техническое обеспечение: интернет, электронная почта, видеосвязь; образовательная платформа, сайты базового и партнерских вузов, библиотечная система и т.д.. Уровни усвоения студентами материалов темы и суммирование результатов проводились при помощи диагностического инструментария педагогического наблюдения и анализа. Результатами усвоения темы явились показатели в ценностно-мотивационном компоненте: обозначение личного и профессионального выбора обучающегося, которые раскрыты и закреплены в соответствующих практических заданиях.

Тематически организованный лекционно-практический материал «Академическая мобильность при проведении учебной, производственной, преддипломной и научно-исследовательской практики

студентов, бакалавров, магистрантов и докторантов в базовых и партнерских учебных заведениях, базах практики» нацелен на изучение особенностей данного вида мобильности, накопление и закрепление опыта через осуществление различных форм и видов профессионально-ориентированной деятельности. В процессе подачи материала нами использовались методические приемы обзора основных положений практик в связи с программами академической мобильности, их обсуждения, критического анализа предлагаемых учебных задач, возникающих в процессе обучения и прохождения практик. Основным, определяющим направление деятельности нами предложен принцип профессионально-ориентированной деятельности.

Достижение возможных продуктивных уровней проводилось в последовательности решения УЗ, в обобщении результатов творческо-исполнительской, учебно-познавательной, поисково-аналитической, научно-исследовательской видов деятельности. При этом необходимым условием поддержки и координации являлись педагогические консультации. Диагностический инструментарий представлен через сбор и анализ продуктов исполнительской, познавательной, поисково-аналитической, научно-исследовательской, концертной, конкурсной, творческой деятельности и личных достижений студентов, суммирование результатов, оценка и выявление уровней продуктивности. Применение ОПУ позволило выявить результаты и показатели в личном теоретическом, практическом, творческом компоненте МИОС: накопление опыта деятельности АМС, устойчивое поведение субъекта в условиях среды, особенности осуществляемых действий и операций, понимание закономерностей безопасной профессиональной деятельности в условиях среды.

Тематически организованный раздел «Внешняя и внутренняя мобильность при осуществлении показательных видов академической деятельности (публичные выступления на олимпиадах, конференциях, фестивалях, конкурсах, концертах)» направлен на накопление опыта АМС через анализ уровневые показатели

продуктивности.

В процессе освоения контента темы, нами проведено обобщение и анализ уже состоявшихся и готовящихся сценических выступлений студентов, их интенсивность, равномерность и систематичность. В этот период вводятся предлагаемые учебные задачи, соответствующие формирующему этапу модели. Составление студентами папки с результатами личных достижений позволило нам провести сбор, характеристику, оценку и статистические результаты в соответствии с принципом профессионально-ориентированной деятельности.

Методами направленными на достижение уровней АМС стали организация ОПУ: применение информационно-технических ресурсов и средств, готовность субъектов среды к формированию АМС, взаимодействие личной, внутренней МИОС с внешними МИОС, педагогическое наблюдение за результатами деятельности АМС обучающихся в различных сочетаниях. Систематическая консультационная поддержка позволила скоординировать взаимодействие между всеми участниками программы эксперимента, при активном использовании технических средств обучения и коммуникации (мобильная связь, сматфоны, компьютеры, интернет ресурсы, информационно-образовательные платформы Platon, estudy2021.wksu.kz, Moodle, ZOOM и др.).

При помощи диагностических методов: педагогической беседы, изучения индивидуальных планов обучающихся проведен анализ результатов академической деятельности, личных достижений на данном этапе, и далее - суммирование результатов. Как показала практика, результатами данной работы стали

индивидуально-мотивационный: подразумевающий наличие интереса к овладению АМС, продуктивной и креативной деятельности в МИОС; умение вносить элементы новизны в МИОС.

профессионально-деятельностный: предполагающий участие в средовом обмене с применением информационно-образовательных

технологий; участие в приобретении опыта освоения и применения ресурсов МИОС. Этот показатель уточняет профессионально-направленный характер осуществляемых видов деятельности, в условиях технологических переходов международной МИОС 2021г.: дистанционные формы образования, где обозначены не только барьеры между объектами материального мира, внедрение цифровых технологий, но, прежде всего, новые возможности развития внутренних ресурсов личности;

продуктивно-средовой: обеспечивающий вариативность выбора образовательных программ и стажировок АМС; накопление опыта АМС в формах и видах продуктивной деятельности; трансляция профессиональных знаний, умений в МИОС.

Рассмотрение социальных аспектов АМС в рамках курса проводилось при помощи методов обучения навыкам организации и осуществления развивающихся и устойчивых видов АМС в социуме. Среди них выделяются языковые навыки, позволяющие успешно интегрироваться и коммуницировать в иноязычной академической среде. Изучение профессионально ориентированного иностранного языка (английский) закреплено в образовательных программах, а также реализуется в полиязычном обучении (русский, казахский, английский). Помимо этого, в авторском курсе предложен к рассмотрению целый ряд социальных аспектов, которые возникают при формировании навыков АМС. Так, посредством анализ проблемных ситуаций раскрыты вопросы экономического характера, вопросы касающиеся оформлению сопроводительных документов: заявлений, транскриптов, финансового обеспечения, проездных транспортных документов; закреплены навыки поиска и ориентирования при пространственно-географическом перемещении, коммуникация при дистанционных формах мобильности и т.д. Всё это послужило достижению цели накопления практического опыта, знаний и умений в совокупность личных характеристик АМС, включенных в комплекс качеств личности по принципу интегрирования. Средствами формирования академической

мобильности стали: реализация самостоятельной деятельности студента в условиях обновленных технологических подходов обучения; критический разбор средовых ситуаций в условиях базовых и принимающих вузов; дистанционное взаимодействие при выполнении учебной, концертной, конкурсной, научно-исследовательской, творческой деятельности, в том числе использование коммуникации с помощью технических ресурсов и средств обучения.

При помощи диагностического инструментария проведен анализ продуктов академической деятельности, личных достижений обучающихся и суммирование результатов. Результаты данной ступени выражены через показатели в личностном компоненте (участие в проводимых мастер-классах иностранных профессоров, докторов наук, участие в республиканских и международных конкурсах, олимпиадах, конференциях, получение именных сертификатов), ориентация в решении ситуативных задач: ознакомление с новыми условиями информационно-образовательной среды принимающего вуза, государства; применение комплекса знаний и навыков в программах академической мобильности через реализацию индивидуальных учебных достижений в новых условиях; ориентирование учебных задач на профессионально-личностный рост и закрепление уже осознанных значимых качеств личности (коммуникация в образовательной среде, открытость, самовыражение, трансляция творческого начала, индивидуальность), лежащих в основе будущей профессиональной творческой деятельности.

Заполнение электронной формы плана творческого саморазвития выполнялось на аудиторных (практических) и самостоятельных занятиях по предоставленным ссылкам в сети интернет. Заполненные обучающимися формы отправлялись по окончании занятий, либо по окончании срока приема указанного в электронной форме. Положительно оценивалось выполнение всех учебных заданий (не менее 95%), учебная дисциплина, аккуратность выполнения, обоснованные ответы согласно поставленным

вопросам, проверочным формам, правильная и полная интерпретация предложенных ситуативных задач, где студент осознанно и уверенно выражает свой путь решения и точку зрения. В разделе творческой и исполнительской (концертной и конкурсной деятельности) оценивалась также степень свободы и полноты результата, где проявлялась способность показать логику всех этапов подготовки к исполнению музыкального произведения, от постановки целей, программного выбора до вынесения его на публичное выступление, последовательность решения технических, художественных и стилистических задач разного уровня сложности, их выражение (интерпретацию) во взаимосвязи между особенностями формы и содержания программного материала.

При определении логики построения процесса формирования академической мобильности мы руководствовались «Концепцией академической мобильности обучающихся в высших учебных заведениях Республики Казахстан» [167], принятой 19 января 2011 года: где обозначена «главная цель ради которой осуществляется движение в международное образовательное пространство – обеспечение качества казахстанского высшего образования в соответствии с мировыми стандартами, повышение его привлекательности и конкурентоспособности»[167].

Достижение продуктивных уровней АМС в ходе эксперимента был подготовлен рядом мероприятий, среди которых участие автора в конкурсе инновационных проектов ЗКГУ, при поддержке МОН РК. Авторские инновационные методы документально подкреплены Актом о внедрении их в учебный процесс университета. Особое внимание уделялось языковой подготовке студентов (профессионально-ориентированный английский язык, дистанционные технологии в процессе формирования академической мобильности). Разработаны методические рекомендации по программе Академической мобильности студентов, выпущен спецкурс по АМС вуза искусств. Результаты экспериментальной научно-педагогической работы опубликованы в ведущих изданиях РК, РФ и стран зарубежья.

Авторский курс определяет цели и задачи процесса академической мобильности, знакомит обучающихся вуза искусств с современной ситуацией в международном образовательном пространстве, перспективами и рисками систем академической мобильности. В спецкурсе разработаны организационно-методические указания для студентов, направляемых в партнерские вузы, четко сформулированы должностные функции педагога-координатора, порядок взаимодействия как между отделами внутри вуза, так и с вузами-партнерами. Приводится пакет документов для оформления выезда по обмену и образцы отчетной документации.

3) У₁₀₋₁₄ эти УЗ предполагали участие студентов в публичных сценических выступлениях и предметных олимпиадах различного уровня.

Специфическими учебными задачами творческого процесса, как в целом, так и эксперимента в частности, в условиях вуза искусств является непрерывная творческая апробация приобретаемых знаний и навыков через их трансляцию в сценической и конкурсной деятельности.

В период проведения апробации модели эксперимента, при разработке и реализации творческих стратегий студентов, мониторинге их индивидуальных и научно-исследовательских учебных, творческих достижений, поставлены учебные задачи: активное участие студентов на различных конкурсах областного, республиканского, международного уровней (лауреаты, дипломанты международных, республиканских, областных конкурсов). Поставленные учебные задачи продуктивно выполнены (см. Приложение).

4) У₁₅₋₁₆ освоение выбранных форм АМС, программ либо стажировок АМС в межвузовской договоренности (исходящая мобильность между вузами государства и за его пределами);

Студенты специальностей искусств факультета регулярно выезжают на семестровое обучение в РФ; магистранты проходят исследовательскую практику в партнерских внутригосударственных и зарубежных вузах.

В течение всего периода проводимого эксперимента (2014–2021), на

кафедрах факультета культуры и искусств ежегодно осуществлялась работа в рамках программ академической мобильности по приглашению иностранных профессоров ближнего и дальнего зарубежья и студенческая академическая мобильность. Реализованные учебные задачи показали, что система академической мобильности обеспечивает стимулирование профессионального и личностного роста обучающихся, возможность систематического обучения и выезда в вузы, расположенные в различных регионах государства, а также выезда за границу, участие в конкурсах, освоение новых видов профессионально ориентированной деятельности в информационно-образовательной среде.

5) У₁₇₋₂₁ УЗ поисково-аналитического направления, осуществление исследовательских работ студента.

В ходе проводимого эксперимента были созданы необходимые условия для развития учебно-познавательного потенциала обучающихся и их участия в научных исследованиях. Так, формами организации научно-исследовательской работы студентов явились: участие студентов в работе конференций, семинаров, круглых столов, конкурсах; студенческих научных обществах, научных кружках; публикации в научных журналах и сборниках докладов, материалов и тезисов конференций. Научно-исследовательская работа студентов прежде всего осуществлялась в рамках изучаемых дисциплин, посредством подготовки курсовых и дипломных работ, при проведении самостоятельной работы студентов под научным руководством преподавателя, непосредственно самостоятельной работы студента. Результаты научных исследований, рекомендованные к внедрению в учебный процесс, оформляются в виде учебно-методических пособий, издаваемых редакционно-издательским центром университета.

Одной из сильных сторон в организации научно-исследовательской деятельности стало привлечение студентов экспериментальной группы для выполнения научных исследований совместно с профессорско-преподавательским составом. В рамках реализации научных проектов, в

соответствии со спецификой специальностей, студенты участвуют в творческих конкурсах, фестивалях, где становятся лауреатами и дипломантами различных уровней.

Отличительной особенностью реализации данных учебных задач явилась система мотивации по привлечению студентов специальностей искусств к научно-исследовательской работе. Так, студенты и магистранты, победившие в вузовских конкурсах научно-исследовательских работ, студенческих конференциях, олимпиадах, участники круглых столов и т.д. награждаются дипломами, сертификатами, благодарственными письмами и ценными подарками. Лучшие научные работы студентов направляются для участия в региональных, республиканских и международных конкурсах, олимпиадах и конференциях. Ежегодно студенты, имеющие достижения в научно-исследовательской работе, приказом ректора получают единовременную надбавку к стипендии. Также одним из главных критериев присуждения студентам именных стипендий являются достижения в научно-исследовательской работе.

На момент анализа результатов экспериментальной работы количество студентов экспериментальной группы специальностей искусств, вовлеченных в научно-исследовательскую работу, составило 89 %. Ряд студентов стал призерами международных, республиканских, региональных, областных научно-практических конференций, конкурсов и предметных олимпиад. Результаты научно-исследовательской деятельности публикуются в научных сборниках: студенты и магистранты опубликовали более 30 статей.

б) Y_{22} самостоятельное составление коллекции личных достижений студента, с учетом учебных задач эксперимента (дипломы, сертификаты). В коллекцию вносятся не только учебные достижения студентов, но и результаты их творческой (концертной, конкурсной), научно-исследовательской, общественной деятельности. Данные учебные задачи выполняются студентом в электронной либо физической форме, с

предоставлением сканов документов, дипломов, сертификатов.

7) У₂₃₋₂₄ педагогическое наблюдение, педагогическая беседа.

Так, на формирующем этапе эксперимента проводились *педагогические наблюдения и беседы* с участниками эксперимента с 1-го по 4-й курсы и их преподавателями по специальности. Предметом наблюдения и бесед стали следующие аспекты:

-участие студентов в конкурсах, фестивалях, олимпиадах, с указанием уровней выступлений (международный, внутри страны, региональный, внутривузовский, дистанционный);

-участие студентов в публичных выступлениях (концерты, спектакли) на различных уровнях;

-взгляд на уровень изменений профессиональных качеств, полученных в результате нового опыта академической мобильности;

-мнение студентов о наличии изменений личных качеств, полученных в результате участия в концертах, конкурсах, фестивалях, олимпиадах различного уровня;

-постановка профессиональных/личных целей при подготовке и участии в концертах, конкурсах, фестивалях;

-самонаблюдение за развитием коммуникативных качеств в новых условиях информационно-образовательной среды;

-готовность студентов к изменениям в учебной и творческой деятельности в новых условиях информационно-образовательной среды;

-оценка уровня адаптации в новых условиях информационно-образовательной среды: географические условия переезда, проживания; экономические и материальные условия в новой стране, городе, партнерском вузе; новые бытовые условия; психологические проблемы в новых условиях; учебные вопросы в новых условиях; организация рабочего места (репетиции, выступления в новой аудитории, сцене); личная оценка уровня адаптации в новых условиях; оценка навыка поиска необходимой личной, учебной и профессиональной информации в новых условиях;

- использование средств коммуникации в условиях проведения академической мобильности;

- уровень эмоционально-психологического состояния во время прохождения академической мобильности в учебной, исследовательской, творческой деятельности;

- формирование профессионально ориентированных качеств обучающихся за время пребывания в новых условиях: активность, организованность, коллективизм, принципиальность, нравственность, честность, оптимизм, инициативность, уступчивость, терпение.

- наличие изменений отношения к выбранной специальности, к людям, к себе;

- психологические аспекты: уровни эмоциональной уравновешенности, внимательности, продуктивности, сообразительности;

- необходимость запроса поддержки родителей;

- наличие и необходимость уровня поддержки педагогов и консультантов;

- запрос консультации и поддержки педагогом и координатором в с применением информационно технических ресурсов и средств обучения, независимо от местоположения субъектов МИОС;

- влияние новых условий на личностные качества:самообладание, целеустремленность, настойчивость, решительность, дисциплинированность.

-наличие уровня ответственности обучающегося за принятие решений в новой учебной ситуации;

- готовность к участию (положительно/отрицательно) в программах академической мобильности в будущем.

Проведенные нами мероприятия по педагогическому наблюдению в сочетании с педагогическими беседами, помогли выявить динамику развития уровней формирования мобильности. Данные методы позволили не только провести анализ уровней усвоения программных задач, но и осуществить учет индивидуальных позиций и профессионально-значимых качеств

обучающихся методом получения обратной связи. После проведения экспериментальных мероприятий, полученные результаты обсуждались со студентами. Система интервьюирования и педагогических бесед позволила своевременно вырабатывать и координировать порядок действий, своевременно вносить корректировку в последовательность построения логики эксперимента в соответствии с целевыми и ценностными установками обучающихся, оперировать с контингентом вновь поступивших студентов и магистрантов, находить закономерности исследуемого процесса и формулировать выводы диссертанта по структуре и содержанию проводимого эксперимента.

В педагогических *консультациях* нами использован обобщающий способ личностных характеристик; автобиографический метод, посредством которого студент раскрывает собственный жизненный и профессиональный опыт, условия развития (среда), выявление предпочтений, интересов (любимые и нелюбимые виды деятельности), профессиональных и творческих удач и неудач (часто ли побеждал в конкурсах, выигрывал, успеваемость, какие места занимал, насколько успешными были поставленные цели), определение способностей, были ли условия среды достаточно развиты (материально-технический, развивающий, генетический, семья). По результатам бесед дополнялась индивидуальная психолого-педагогическая характеристика (индивидуальный перспективный план студента, охватывающий все годы обучения в вузе, по методике формирования индивидуальных профессиональных способностей К.К.Платонова - Г.Г.Голубева[148]). Одним из важных результатов педагогических бесед явилось выявление положительного отношения студентов к проводимому эксперименту.

Фиксация, обобщение и анализ мнений и оценочных суждений опрашиваемых, обозначаемых проблем и вносимых ими же предложений по их решению, показывают, насколько удовлетворены студенты результатами эксперимента. Такая практика способствовала более эффективному

выявлению сильных и слабых сторон изучаемого процесса, его перспектив и рисков.

Полученные в ходе диагностики данные подвергались компьютерной обработке, группировались на основании предлагаемых критериев как факультет, специальность, возраст, пол респондентов и представлены в виде таблиц и диаграмм, обобщены в результатах проводимого эксперимента. Содержащиеся в результатах данные были обсуждены на заседаниях кафедры Музыкального образования и вокала ЗКГУ, по месту преподавательской деятельности автора, общественных и научных форумах, отражены в докладах и публикациях.

Выработанные на основе анализа получаемой информации рекомендации использованы для принятия организационно-педагогических решений по корректировке и совершенствованию как учебного процесса в целом, так и проведению данного эксперимента.

В связи с непрерывно поступающими, систематически обновляющимися результатами эксперимента, совершенствовались и корректировались академические образовательные программы, содержание специализированного курса и другой учебно-методической документации. Результаты использованы непосредственно при составлении каталога элективных дисциплин для специальностей искусств, разработаны авторские рабочие учебные программы по отдельным курсам, учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД), силлабусы для обучающихся, экзаменационные материалы. Перспективными задачами в данном направлении являются расширение различных форм обратной связи со студентами.

8) У₂₅ педагогические консультации учащихся с координатором с учетом информационно-технических ресурсов МИОС.

Необходимо сказать, что процесс накопления опыта АМС через решение поставленных УЗ и достижение одного из возможных продуктивных уровней АМС в условиях МИОС, в центре которого находится

студент, основан на технологиях кредитной системы образования. Студент, как активный субъект МИОС в процессе решения УЗ взаимодействует преподавателем-субъектом среды, реализующим свое предназначение в роли организатора, консультанта и координатора учебной, творческой и научной деятельности обучающихся. В процессе эксперимента, помимо функций координатора программ АМС, нами выделены существенные обязанности преподавателя в качестве организатора, создающего пути эффективной реализации педагогических условий для достижения цели эксперимента. Так, преподаватель-координатор программ и стажировок АМС проектирует и наблюдает за выполнением комплекса ОПУ: применение информационно-технических ресурсов и средств в процессе формирования АМС; готовность субъектов среды к формированию мобильности; взаимодействие личностной среды с межвузовской и международной средами, установление взаимосвязи внутренней и внешней МИОС.

Содержание процесса организации и осуществления ОПУ предлагается в следующей взаимосвязанной совокупности:

- ознакомление с системой образования в учебных учреждениях высшего звена РК, РФ, зарубежья, в соответствии с утвержденными нормативными документами по основным направлениям работы учебных заведений в условиях реформирования образования, международными стандартами, программами учебного цикла дисциплин для специальностей искусства;

- планирование и выполнение договоренностей по программам АМС в партнерских МИОС вузах, организациях образования, науки и культуры, где уже обеспечена структура МИОС, выстроена научно и методологически-обоснованная база учебного процесса.

Метод дистанционного консультирования обучающихся с координатором способствует своевременному решению возникающих ситуативных УЗ; накоплению профессионально-ориентированного опыта, необходимого в сольной, камерно-сценической деятельности; методической

подготовки выпускника для трудовой деятельности в преподавании дисциплин теоретического и исполнительского направления в средних специальных учебных заведениях, музыкальных колледжах, колледжах искусства и культуры; для работы в культурно-просветительских организациях и объединениях, на радио, телевидении, в концертных организациях. Данный комплекс методов, используемых на этапе формирующего эксперимента, позволил автору обеспечить накопление эмпирического экспериментального материала, его эффективную обработку и систематизацию для следующего этапа.

2.3. Заключительный этап эксперимента

Результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях: [93,155,168].

Третий и заключительный этап исследования (2017–2019 гг.) характеризуется проверкой и уточнением теоретико-методологических положений, положенных в основу диссертационного исследования, подтверждением эффективности предложенной модели, обобщением результатов эксперимента. Эти шаги позволили выработать методические рекомендации по внедрению программы формирования АМС в комплекс методического обеспечения образовательных программ и отдельных курсов, созданию педагогической ситуации приобретения знаний и навыков, совершенствованию структуры и содержания специализированного курса академической мобильности в МИОС.

Результаты эксперимента выражены в следующих статистических показателях, по методу Д.А.Новикова [163].

Напомним, что в экспериментальной группе (Е), состоящей из 61 студента, и контрольной группе (К), состоящей из 60 студентов показатели являются целыми положительными числами (количество студентов в каждой из групп), объем выборки (Е) равен 61, (К) равен 60.

Признаками, подвергающимся статистическому исследованию, являлись:

признаки индивидуальных и профессионально-ориентированных качеств обучающегося музыканта (Y, X);

признаки спектра развития творческих индивидуально-личностных качеств (Y_2);

применение студентом информационно-технических ресурсов МИОС, обеспечивающих продолжительность и непрерывность накопления опыта АМС (Y_3);

организация процесса системного взаимодействия обучающегося музыканта с субъектами и объектами в МИОС через виды АМС (Y_4).

В измерениях умений студентов экспериментальных и контрольных групп выполнять представленные выше УЗ, нами определялся равнозначный признак, идентичный в обеих группах прием измерения. В этой работе получены следующие результаты.

Для экспериментальной группы во время проведения *констатирующего этапа* использовались диагностические методы интервью, составление карты творческой стратегии, педагогическое наблюдение;

на *формирующем этапе*: для всех членов экспериментальной группы студентами решались блоки УЗ (Y_{1-25}), при реализации условий ОПУ;

после окончания эксперимента, на его *завершающем этапе* использовались контрольные измерения, подсчет качественных и количественных результатов решения УЗ; проводился анализ результатов учебной деятельности АМС; у наблюдаемых студентов экспериментальной группы определялось сумма значений одного и того же измеряемого признака; подводился итог, выраженный в результатах достижения одного из возможных продуктивных уровней АМС.

Для контрольной группы во время проведения *констатирующего этапа*, использовался метод общей характеристики группы, педагогического наблюдения;

после окончания эксперимента, на его *завершающем этапе*:

для всех членов контрольной группы проводились контрольные измерения в рамках освоения специальных дисциплин образовательной программы, показателей достижения итоговых уровней академической мобильности, сравнительный анализ с результатами экспериментальной группы, определялась сумма значений одного и того же измеряемого признака при наблюдении в группе.

В Таблице 5, буквенное обозначение $Y_{1,2,3}$ указывает на проверяемый нами показатель деятельности студента, признак или свойство = показатель экспериментальной группы, обозначен символом $Y^Э$.

Буквенное обозначение $X_{1,2,3}$ является проверяемым показателем деятельности студента, признаком или свойством и равно показателю контрольной группы, обозначенному символом X^K .

Нами была предложена следующая процедура измерений, где каждая успешно решенная УЗ дает показатель Y или X . Мы выразили данные показатели в следующей шкале:

Таблица 5. Показатели по шкале отношений

(Э) Экспериментальная до начала эксперимента (количество успешно решенных студентом учебных задач, $Y_1, Y_2, Y_3 \dots$)	(К) Контрольная до начала эксперимента (количество успешно решенных студентом учебных задач, X_1, X_2, X_3)	(Э) Экспериментальная после окончания эксперимента (количество успешно решенных студентом учебных задач, $Y_1, Y_2, Y_3 \dots$)	(К) Контрольная после окончания эксперимента (количество успешно решенных студентом учебных задач, X_1, X_2, X_3)
$Y_1 =$	$X_1 =$	$Y_1 =$	$X_1 =$
$Y_{25} =$	$X_{25} =$	$Y_{25} =$	$X_{25} =$
Показатель группы $Y^Э =$ сумма успешно решенных студентами учебных задач поделенная на количество студентов (1,2,3...) экспериментальной группы (Э)	Показатель группы $X^K =$ сумма успешно решенных студентами учебных задач поделенная на количество студентов (1,2,3...) контрольной группы (К)	Показатель группы $Y^Э =$ сумма успешно решенных студентами учебных задач поделенная на количество студентов (1,2,3...) экспериментальной группы (Э)	Показатель группы $X^K =$ сумма успешно решенных студентами учебных задач поделенная на количество студентов (1,2,3...) контрольной группы (К)
Y) 616:61=10,098 (показатель на констатирующем этапе)	X) 537:60=8,95 (показатель на констатирующем этапе)	Y) 867:60=14,45 (показатель сформированного уровня за 4 года в ходе эксперимента)	X) 1276:61=20,91 (показатель за 4 года: свободно сформированный)

Исходя из показателей данной таблицы, студентами обеих групп были выполнены учебные задачи (всего 25). В результате выполнения учебных задач на начальном этапе (до эксперимента) в экспериментальной группе 61 студент решили положительно 616 учебных задач. На каждого студента пришлось 10,098 правильно решенных задач. На констатирующем этапе в контрольной группе 60 студентов решили 537 учебных задач, то есть, каждым студентом правильно решено 8.95 учебных задач. После окончания эксперимента нами выявлены следующие изменения: в экспериментальной группе на одного студента приходится 14.45 успешно выполненных задач; в контрольной группе – 20.91 задач соответственно. Показатели в данной таблице еще не отражают качественный уровень изменений ожиданий в результате эксперимента. Дальнейшее сопоставление данных выявило повышение качественного выражения в баллах в экспериментальной группе в результате используемой методики. В экспериментальной группе увеличилось количество студентов, имеющих высокий балл от 8 до 14, в контрольной группе уменьшилось - от 9 до 4 обучающихся.

Таблица 6. Показатели по порядковой шкале

Для достижения одного из трех уровней студенты должны были правильно решить определенное количество учебных задач:

Уровень	Максимальное число правильно решенных задач
Низко-продуктивный (Н)	10
Частично-продуктивный (Ч)	15
Высокопродуктивный (В)	20 +

Как мы видим из указанной таблицы, на начальном уровне наблюдаются существенные различия в количестве максимально успешно решенных задач в группах.

Таблица 7. Переход от шкалы отношений к порядковой шкале

№	Уровни	Максимальное кол-во положительно решенных уч. задач в группах	
1	Н =10	Y9	X10
2	Ч =15	Y41	X43
3	В =20+	Y11	X7

Показатели данной таблицы позволили нам выразить в числовом соотношении показатели уровней в соответствии с количеством положительно решенных учебных задач в группах.

Таблица 8. Критерии оценки академической мобильности контрольной (К) и экспериментальной (Э) групп до эксперимента

№	Критерии оценки в баллах	положительно решенных уч. задач (кол.студентов)	
		Э	К
1	Н = 1 балл	Y5	X4
2	Ч = 2 балла	Y48	X47
3	В = 3 балла	Y8	X9

Правильно решенными учебными задачами нами выражены задачи, выполненные в установленный срок, соответствующие возрастающей оценке 1,2 и 3 балла. В обеих группах мы заметили приблизительно одинаковое количество решенных задач на всех трех уровнях.

Таблица 9. Уровни академической мобильности контрольной (К) и экспериментальной (Э) групп после эксперимента

№	Критерии оценки в баллах	положительно решенных уч. задач (кол.студентов)	
		Э	К
1	Н = 1 балл	Y1	X11
2	Ч = 2 балла	Y46	X45
3	В = 3 балла	Y14	X4

Как видно из Таблицы 9, отражающей результаты используемой нами программы эксперимента с последовательно выработанной методикой и проведением авторского курса, после чего в экспериментальной группе

выявлен значительный качественный рост показателей на третьем (высокопродуктивном) уровне формирования значимых признаков и свойств. В то же время, в контрольной группе произошла стабилизация значений на частично- продуктивном уровне.

Таблица 10. Суммирование таблиц 8 и 9.

№	Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
		положительно решенных учебных задач (кол.студентов)		положительно решенных учебных задач (кол.студентов)	
		Э	К	Э	К
1	Н=1 балл	5x1=5	4x1=4	1x1=1	11x1=11
2	Ч=2 балла	48x2=96	47x2=94	46x2=92	45x2=90
3	В=3 балла	8x3=24	9x3=27	14x3=42	4x3=12
	Среднее значение (на одного студента)	125:61=2,04	125:60=2,08	135:61=2,21	113:60=1,88

В Таблице 10. математическим способом показана динамика итоговых результатов по выполнению последовательности учебных задач на трех уровнях, в обеих группах до и после эксперимента. Если до эксперимента, как мы видим, среднее значение выполненных задач на одного студента в группах Э и К равно росту от 2,04 к 2,08, то после окончания эксперимента те же позиции показывают разницу 2,21 к 1,88. Следовательно, среднее значение выросло на 0,17 в экспериментальной группе, и понизилось на 0,3 в контрольной группе. В соответствии с данным результатом мы можем подтвердить эффективность разработанного метода на данном этапе эксперимента.

Таблица 11. Учебные задачи, совпадение и различия характеристик

Параметр	1. Шкала отношений	2. Шкала порядка
1. Описание характеристик (таблица 6. критерий 1,2,3)	Блок 1.1 Y5 Y14 X4 X 4	Блок 2.1 Y56 Y60 X56 X49
2. Совпадения характеристик в Э и К группах	Блок 1.2 Y 5 X 4 Y 14 X 4	Блок 2.2 Y56 X56 Y60 X49
3. Различия характеристик в Э и К группах	Блок 1.3 Y14-Y5= Y9 X4-X4= X0	Блок 2.3 Y60-Y56=Y4 X49-X56=X-7

В таблице 11 показаны расчеты качественных изменений в ходе выполнения учебных задач эксперимента. Нами обозначены параметры описания совпадения и различия характеристик в обеих группах, соотносящихся между собой по двум видам шкал (шкала отношений и шкала порядка). В итоге мы видим однородность характеристик на начальном этапе, и значительные различия искомых параметров (сформированных характеристик). Для блока учебных задач 1.3 в экспериментальной группе этот показатель позитивной динамики равен значению 9, в контрольной же группе показатель динамики равен 0. Для блока учебных задач 2.3 в экспериментальной группе этот показатель позитивной динамики равен положительному значению 4, в контрольной же группе показатель динамики равен отрицательному значению -7.

Таблица 12. Описательная статистика числа положительно решенных учебных задач

а) в группах до эксперимента:

	Значение критерия X, Y:1-25	Э	К	Разность	Среднее значение
1	среднее	34,68	21,48	13,2	28,08
2	максимальное	61	60	1	60,5
3	минимальное	0	0	0	0
4	интервал	61	60	1	60,5
5	сумма (поделенная на кол-во студ. в группе)	10,098	8,95	2,03	9,524

6	объем выборки	25	25	0	25
7	средняя сумма квадратов разностей выборки (дисперсия, характеризует разброс элементов вокруг среднего значения)	683,7267	644,8433	38,8834	

б) В группах после эксперимента:

	Значение критерия X, Y: 1-25	Э	К	Разность	Среднее значение
1	среднее	51,04	24,64	26,4	37,84
2	максимальное	61	60	1	60,5
3	минимальное	14	0	14	7
4	интервал	47	60	14	53,5
5	сумма (поделенная на кол-во студ. в группе)	20,91	14,45	6,46	17,68
6	объем выборки	25	25	0	25
7	средняя сумма квадратов разностей выборки (дисперсия, характеризует разброс элементов вокруг среднего значения)	226,3733	551,99	325,6167	

Таблица 13. (ПРИЛОЖЕНИЕ Н.). Данные по количеству выполненных учебных задач до и после эксперимента в группах (программа «Педагогическая статистика») показывают объем выполненных задач (Y 1–25) студентами за весь период эксперимента.

Таблица 14. Итоговая таблица анализа результатов эксперимента по критерию Вилконсона-Манна-Уитни [163]. Таблица воспроизведена по итоговому скриншоту программы «Педагогическая статистика», оригинал см. в ПРИЛОЖЕНИИ).

	Контрольная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после проведения эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа после проведения эксперимента
Контрольная группа до начала эксперимента		Эмпирическое значение критерия Вилконсона-Манна-Уитни 0,7567 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 1,8045 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 4,094 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 95%
Контрольная группа после проведения эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 0,7567 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05		Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 1,3873 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 4,1328 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 95%
Экспериментальная группа до начала эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 1,8045 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 1,3873 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05		Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 2,1246 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 95%
Экспериментальная группа после проведения эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 4,094 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 95%	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 4,1328 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 95%	Эмпирическое значение критерия Вилконсона - Манна-Уитни 2,1246 . Критическое 1.96 Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 95%	

В итоговой таблице 14 видно, что на начальном этапе эксперимента в группах при созданных равных условиях характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0.05%. После эксперимента

различия характеристик сравниваемых выборок составляют 95%, что доказывает эффективность предложенной модели.



Диаграмма 1. Дихотомические измерения уровней усвоения задач для экспериментальной и контрольной групп (по Фишеру).

В диаграмме 1 показана динамика изменений в обеих группах, где доля студентов, не усвоивших учебные задачи в экспериментальной группе (столбец 2, 4 Э) до эксперимента и после эксперимента равна *существенной отрицательной* разнице значений 0.15–0.05. В то же время, доля студентов, не усвоивших учебные задачи в контрольной группе (столбец 1,3 К) до эксперимента и после эксперимента равна *незначительной отрицательной* разнице, приблизительно от 0.27–0.16.

В диаграмме 2 видна динамика изменений в обеих группах, где доля студентов, усвоивших учебные задачи в экспериментальной группе (столбец 2, 4 Э) до эксперимента и после эксперимента равна *существенной положительной* разнице значений 0.7–0.09.



Диаграмма 2. Доля студентов, успешно усвоивших учебные задачи. Доля студентов, усвоивших учебные задачи в контрольной группе (столбец 1,3 К) до эксперимента и после эксперимента равна *незначительной положительной* разнице, приблизительно от 0.65 до 0.69 соответственно.

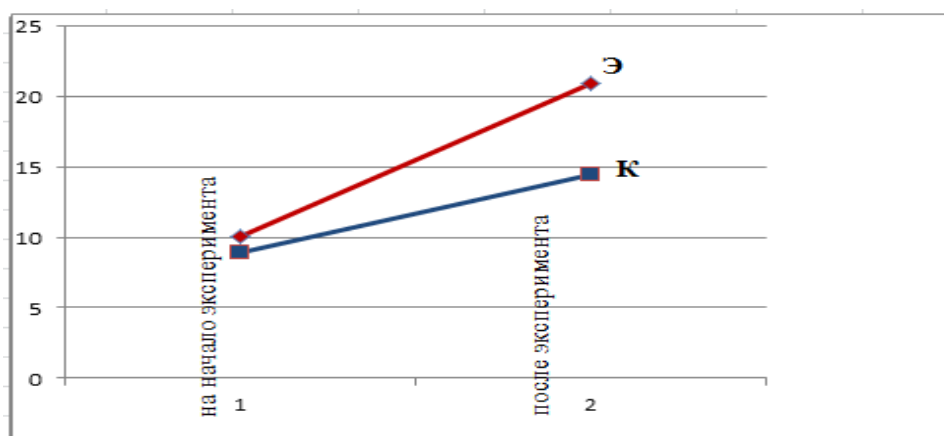


Диаграмма 3. Динамика показателей до и после эксперимента в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах.

Подводя итоги эксперимента, диаграмма 3 отражает показатели значительного роста (от 10,098 до 20,91) положительно решенных учебных задач в экспериментальной группе.

Выводы по главе 2

Вторая глава: «Опытно-экспериментальное исследование эффективности модели формирования АМС в МИОС» раскрывает ход экспериментальной проверки эффективности модели формирования АМС вуза искусств с учетом факторов МИОС.

Экспериментальная часть исследования проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и заключительный. Структурно-содержательные компоненты экспериментальной модели, основанной на сочетании классических и авторских методов, позволил нам выявить ОПУ в сочетании со средовыми факторами и учитывать их в процессе эксперимента.

На *констатирующем* этапе для установления исходного уровня АМС нами обозначены параметры описания совпадения и различия характеристик в обеих группах, соотносящихся между собой по двум видам шкал (шкала отношений и шкала порядка по Д.А.Новикову). Такой базовой характеристикой совпадения исходного уровня для всех участников экспериментальной и контрольной групп стал положительный результат вступительных творческих экзаменов для абитуриентов. Во внимание принимались как уже достигнутые результаты, так и потенциал абитуриента. До эксперимента нами выявлено, что доля студентов, у которых сформирован уровень АМС в контрольной группе равен- 0,65, а в экспериментальной- 0.7, что свидетельствует о примерно равнозначной исходной характеристике групп.

На *констатирующем* этапе проводилось выявление мотивации студентов с использованием метода интервьюирования, как простой и лаконичной форме получения обратной связи в экспериментальной работе. Это позволило нам раскрыть полную картину внутреннего мира человека, дать характеристику его внутренних личностных качеств. Последовательность и формулировка вопросов позволила получить представление о характере целей и мотивов респондентов. При отборе вопросов для проведения *педагогического интервью* нами выделен ряд уже

разработанных методик, так или иначе связанных с выявлением ориентаций личности на цель и мотивацию. Мы выработали два раздела психологических категорий, вошедших в метод интервьюирования, базирующийся на совокупности понятий: категория личности и категория деятельности (по К.К. Платонову). Применения данного метода на начальном этапе позволило студенту самостоятельно оценивать уже имеющиеся результаты и вырабатывать дальнейшую траекторию личного и профессионального роста.

На организационно-методическом этапе основной методикой формирования АМС была выбрана методика решения **учебных задач (У1-25)**, включающих последовательность трех порядков. Так, *первый* порядок учебных задач содержит личностно-ориентированные учебные задачи; *второй* порядок задач содержит деятельностно-ориентированные учебные задачи в учебной, концертной, конкурсной, научно-исследовательской, творческой деятельности, самостоятельной деятельности студента, в том числе использование коммуникации с помощью технических средств обучения; *третий* порядок учебных задач выстроен на основе средово-ориентированных учебных задач, с разбором средовых ситуаций с особенностями дистанционного взаимодействия.

Наблюдение за качественными изменениями позволило обобщить результаты решения учебных задач в музыкально-исполнительской деятельности, заинтересованность и целеустремленность к формируемому уровню мастерства в профессиональном музыкальном творчестве. Этот метод позволили выявить планку возможностей студента, она «влияет на формирование положительной профессиональной мотивации» (по Карелину). На каждом проверяемом этапе эксперимента нами оценивался результат уже сформированных в предыдущей деятельности достижений студента вуза искусств. Такие срезы и их анализ позволили создавать достаточно устойчивую платформу для их последующего совершенствования и профессиональной мотивации. Индивидуальная диагностика, срез профессиональных способностей проводилась в следующем порядке:

выступление (исполнение программы) на вступительных творческих экзаменах; экзаменационные сессии в рамках специальных и профилирующих дисциплин по окончании каждого курса обучения, результаты публичных выступлений на конкурсах, олимпиадах и концертах, участие в научно-исследовательской работе.

Применяемый на этапе *формирующего эксперимента*, комплекс методов позволил обеспечить процесс накопления экспериментального эмпирического материала. *Аудиторная и внеаудиторная работа* осуществлялась в индивидуальной, групповой, коллективной и самостоятельной формах обучения, в рамках следующих предметов: История исполнительского искусства, Специальность (по направлениям), Профессионально-ориентированный иностранный язык (для специальностей вуза искусств), авторский курс академической мобильности в информационно-образовательной среде.

Реализация модели на формирующем этапе выявила характеристики формирования трех уровней продуктивности АМС. Так, согласно результатам, полученным опытным путем, нам удалось выявить закономерность связи между практическим освоением стажировок АМС, познавательной, исполнительской, научной и творческой деятельности студента и непосредственным использованием информационно-образовательных и технических ресурсов и функциональных возможностей МИОС (личной, предметной, вузовской и международной). Выявление этой взаимосвязи установило механизм сглаживания противоречий, которые проявились между запросом социума в преодолении средовых барьеров внутренней и внешней сред, а также в заинтересованной позиции студента в достижении значимых личных и профессиональных результатов через их мотивированную и осознанную трансляцию в МИОС. В этом случае данная индивидуально-мотивированная и деятельностно-средовая трансляция АМС выступила регулирующим обменным механизмом учебного, профессионального и социального взаимодействия. Понимание этих

закономерностей в методологически обоснованной последовательности модели позволило усовершенствовать механизм формирования АМС, «придать не только проектную, но и материальную сущность расширенным»[164] в новом качестве границам внутренней и внешней среды МИОС, являющейся зоной взаимодействия и инструментом решения профессиональных задач.

Заключительный этап экспериментального исследования охарактеризован деятельностью по статистической обработке результатов сформированных уровней АМС по программе педагогической статистики (Д.А.Новиков). В Таблице 1. представлены показатели значений сформированных характеристик АМС в МИОС. Эти результаты показывают качественные изменения в ходе выполнения учебных задач эксперимента: проектирование индивидуальной творческой стратегии, освоение программы авторского курса, участие в публичных конкурсных и концертных выступлениях, прохождение стажировок. Таблица позволяет установить, что на начальном этапе эксперимента в группах при созданных равных условиях характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0.05%. После эксперимента различия характеристик сравниваемых выборок составляют 95%, что доказывает эффективность предложенной модели.

В опоре на полученные данные итоговая диаграмма (по Фишеру) показывает изменения уровней АМС в К и Э группах до и после эксперимента. Данная диаграмма показывает изменения в обеих группах, где доля студентов, у которых сформирован уровень АМС в экспериментальной группе (столбец 2, 4 Э) до эксперимента и после эксперимента равен *существенной положительной* разнице значений от 0.7 - 0.09. Доля студентов, у которых сформирован уровень АМС в контрольной группе (столбец 1,3 К) до эксперимента и после эксперимента равна *незначительной положительной* разнице, приблизительно от 0.65 до 0.69.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение поставленной проблемы исследования, включающей научный поиск и анализ теоретических и практических основ формирования АМС в МИОС, предоставило возможность сделать выводы теоретико-методологической и экспериментальной частей диссертации, подтверждающие гипотезу исследования.

Говоря о результатах решения, поставленных задач исследования необходимо сказать о следующем.

В рамках решения **первой задачи** был проведен анализ философской, психолого-педагогической литературы, который позволил выявить и уточнить базовый понятийный аппарат: «академическая мобильность», «формирование академической мобильности» и «информационно-образовательная среда», его структуру, содержание, характеристики, функциональное значение и движущие факторы с позиций личностного, деятельностного, средового и информационно-технического подходов. Кроме того, предложено рассматривать основные позиции академической мобильности в рамках более широкой логики построения учебной и профессиональной стратегии субъектов информационно-образовательной среды, где в личностном и профессиональном контексте академическая мобильность формируется как личностное образование, включающее совокупность профессионально-значимых знаний, умений и навыков.

Решение **второй задачи** исследования позволило осуществить разработку критериально-диагностического инструментария оценки сформированности уровней академической мобильности студента, с учетом личностной и профессиональной мотивации и средовой деятельности, диагностического инструментария, позволяющего в соответствии с критериями и показателями проследить этапы формирования продуктивных уровней АМС.

На основе структурных компонентов АМС (качества личности-деятельность-среда) нами были определены следующие **критерии:**

индивидуально-мотивационный в личной среде МИОС, профессионально-познавательный и контрольно-оценочный; показателями стали: заинтересованность в целенаправленной и осознанной *профессионально-ориентированной* деятельности через выраженную потребность в осуществляемых видах АМС в МИОС; выраженную осознанность к обозначению целей в достижении личных и профессиональных (теоретических, практических и творческих) результатов на основе выбора и использования ресурсов своей личности и МИОС.

В соответствии с решением второй задачи разработан **диагностический инструментарий**, позволяющий выявлять уровни АМС в МИОС. Данный инструментарий представлен комплексом: интервьюирование, составление индивидуальной творческой стратегии, тестирование, педагогическая беседа, педагогическое наблюдение в прямом и дистанционном взаимодействии с использованием технических ресурсов среды МИОС. С помощью данных методов диагностики нами проводился **уровневый анализ достижений студентов в МИОС.**

Под уровнями продуктивности АМС в музыкальном искусстве подразумевается создание или репродукция объекта искусства, его творческое изучение, интерпретация и исполнение музыкального произведений, входящих в программу стажировки, с фиксацией достигнутого результата через получение транскрипта, диплома или сертификата.

В рамках решения **третьей задачи** исследования проведено проектирование, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности авторской модели процесса формирования АМС в МИОС.

В ходе апробации модели эксперимента выявлены следующие результаты. На *констатирующем* этапе для установления исходного уровня АМС нами обозначены параметры описания совпадения и различия характеристик в обеих группах, соотносящихся между собой по двум видам шкал (шкала отношений и шкала порядка). Такой базовой характеристикой совпадения исходного уровня для всех участников экспериментальной и

контрольной групп стал положительный результат вступительных творческих экзаменов для абитуриентов. Во внимание принимаются как уже достигнутые результаты, так и потенциал абитуриента.

Рамки академической мобильности студента, как более *широкой личной стратегии*, привели логику нашего эксперимента к разработке личной творческой стратегии обучающегося музыканта.

На этапе *формирующего эксперимента* использовался комплекс методов, который позволил обеспечить процесс накопления экспериментального эмпирического материала. *Аудиторная и внеаудиторная работа* осуществлялась в индивидуальной, групповой, коллективной и самостоятельной формах обучения, в рамках следующих предметов:

Результаты *заключительного этапа* эксперимента показали качественные изменения в ходе выполнения учебных задач эксперимента. Полученные результаты показывают качественные изменения в ходе выполнения учебных задач эксперимента: проектирование индивидуальной творческой стратегии, освоение программы авторского курса, участие в публичных конкурсных и концертных выступлениях, прохождение стажировок.

Таким образом, результатом решения поставленных задач диссертационного исследования являются следующие выводы.

1. Раскрыты теоретико-методологические предпосылки исследования сущности формирования АМС, которая представлена совокупностью личностной, деятельностной и средовой взаимосвязи через достижение одного из уровней мобильности, с продуктивной трансляцией профессионально-значимых знаний, умений и навыков в творческом самовыражении на основе принципов системности, последовательности, доступности, вариативности и динамичности.

2. Выявлено, что формирование АМС возможно при организации эффективного освоения и использования ресурсов среды МИОС, представленной в её расширенном понимании, в непосредственной

взаимосвязи с музыкальной культурой, при реализации организационно–методических и психолого–педагогических условий, с использованием информационных и технических ресурсов среды, через освоение форм АМС, интеграцию личностного и профессионально ориентированного средового взаимодействия в познавательной, исполнительской, научно–исследовательской и творческой деятельности студента.

3. Научная рефлексия составляющих компонентов АМС позволила выявить формирующиеся уровни: низко–продуктивный, характеризующийся как неустойчивый; частично–продуктивный, характеризующийся как развивающийся; высокопродуктивный, характеризующийся как творческий, а также их показатели на основе индивидуально–мотивационного, профессионально–деятельностного и продуктивно–средового критериев.

4. Спроектированная и экспериментально проверенная модель направлена на достижение максимально возможного продуктивного уровня АМС, обеспечивает эффективность формирования АМС в МИОС. Модель реализуется через совокупность взаимосвязанных теоретико–методологического, процессуально–содержательного и оценочно–результативного блоков, представляет собой исходный аналог моделируемого процесса, содержит существенные элементы, присущие педагогическим категориям с их классификацией, обобщенными и выверенными признаками.

Исходя из этого, мы можем констатировать достижение поставленной цели и задач исследования и подтверждение исходной гипотезы эффективности модели формирования АМС в МИОС. Данная работа не ставит целью претендовать на исключительность в рамках рассматриваемой проблемы. В качестве дальнейшего направления работы могут быть вопросы формирования АМС с учетом средовых рисков, а также выявление способов их преодоления, а также выявление механизмов и факторов формирования АМС в процессе повышения квалификации педагогов, с целью достижения ими более профессионального уровня АМС.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

- 1.ФГБОУ ВПО – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования.
- 2.РК – Республика Казахстан.
- 3.РФ – Российская Федерация.
- 4.СНГ – Содружество независимых государств.
- 5.ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития.
- 6.ГОСО – государственный образовательный стандарт Республики Казахстан.
- 7.ECTS (англ.European Credit Transfer System) – Европейская система учета кредитов.
- 8.ИУП – индивидуальный учебный план.
- 9.PhD – доктор философии: учёная степень, присуждаемая в странах Запада, Казахстане и на Украине.
- 10.НИРС – научно-исследовательская работа студентов.
- 11.НИР – научно-исследовательская работа.

\

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Болонская декларация министров образования европейских государств.- Италия, Болонья.- 19.06.1999 [Электронный ресурс] URL: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf

Дата обращения 21.05.2021

2.Бельгийское коммюнике 2009 г. (Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии: Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. - Левен /Лувен-ла-нев,-2009. [Электронный ресурс]. URL:[http://nkaoko.kz/bolon_process/key_documents_of_the_bologna_p](http://nkaoko.kz/bolon_process/key_documents_of_the_bologna_process/2407)

[rocess/2407](http://nkaoko.kz/bolon_process/key_documents_of_the_bologna_p) Дата обращения 21.05.2021

3.Методические рекомендации по реализации стратегии интернационализации. – Астана: Центр Болонского процесса и академической мобильности МОН РК, 2018. - 43 с.

4. Академическая мобильность иностранных студентов в России // Факты образования. –НИУ ВШЭ. – вып. №7.-2016 г.

5.Лиссабонская конвенция о признании квалификаций образования в Европейском регионе.- Совет Европы.- Серия Европейских договоров №165. - Лиссабон,11.04.1997. [Электронный ресурс] URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007f2c7> Дата обращения 21.05.2021

6.Ереванское коммюнике министров образования, Ереван, 2015 [Электронный ресурс] URL: <https://iaar.agency/storage/files/shares/NAAR/Документы%20НААР/Межд/ЕРЕВАНСКОЕ%20КОММЮНИКЕ.pdf> Дата обращения 21.05.2021

7. Education Studying Abroad. United National Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). - 2001.- [Электронный ресурс] URL: http://www.unesco.co.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shrml Дата обращения 21.08.2021

8. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года №152

9. Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 19.11.2018 № 613.-п.1 Общие положения

10. Об утверждении плана развития Республики Казахстан до 2025 года.-Указ Президента Республики Казахстан № 636 от 15 февраля 2018 года, п. 1.10

11. Cross-border mobility in Asia-Pacific higher education gets major boost as Tokyo Convention comes into force: UNESCO's Asia-Pacific regional bureau for education in Bangkok; UNESCO, 2018. (Cited 2021 Sept 12). Available from: URL: <https://bangkok.unesco.org/content/cross-border-mobility-asia-pacific-higher-education-gets-major-boost-tokyo-convention-comes>

12. Организация Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР) [Электронный ресурс] URL: <http://oecdru.org> Дата обращения 10.09.2021.

13. Положение об академической мобильности обучающихся и преподавателей Западно-Казахстанского государственного университета имени М. Утемисова,-2016. [Электронный ресурс] URL: <https://wku.edu.kz/ru/sotrudnichestvo/tsentr-internatsionalizatsii333/polozhenie-ob-akademicheskoy-mobilnosti> Дата обращения 22.10.2021

14. Академическая политика: АРГУ имени К.Жубанова.- Сборник под редакцией Б.Е.Ердембекова. 2016. [Электронный ресурс] URL: <http://zhubanov.edu.kz/ru/pages/bilim/universitetin-akademiyalyk-sayasaty/universitetin-akademiyalyk-sayasaty.php>. Дата обращения 10.09.2016

15. «Закон об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года

16. Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года. Приказ МОН РК № 152 от 20.04.2011 г

17. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ МОН РК № 152 от 20.04.2011 г

18. Декларация министров труда и занятости стран БРИКС,- РФ, Уфа.-
2016 [Электронный ресурс] URL:
https://www.hse.ru/data/2016/01/31/1136980606/FINAL_BRICS_LABOUR_AND_EMPLOYMENT_MINISTERS_DECLARATION_RUS.pdf Дата обращения
21.05.2021

19. The International Mobility of Students in Asia and the Pacific. Bangkok:
UNESCO's Asia-Pacific regional bureau for education in Bangkok. UNESCO,
2013 [Электронный ресурс] URL:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226219> Дата обращения
21.08.2021.

20. Цифровая экономика Российской Федерации: ПРОГРАММА.
Правительство Российской Федерации.28 июля 2017, № 1632-р.
[Электронный ресурс] URL: <https://digital.ac.gov.ru/> (дата обращения
27.05.2021).

21. Государственная программа развития образования РФ до 2025 г.
[Электронный ресурс] URL:
<https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 25.08.2021).

22. Назарбаев, Н.А. Послание главы государства народу Казахстана // Стратегия «Казахстан-2050». [Электронный ресурс] URL:
www.strategy2050.kz. (дата обращения: 29.08.2021).

23. Модельный закон "О международном информационном обмене"
(Постановление Межпарламентской Ассамблеи государств - участников СНГ, N19-7, от 26 марта 2002.). [Электронный ресурс] URL:
<http://base.garant.ru/2569410/#ixzz3s6LXCwL5> (дата обращения 27.08.2021).

24.Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы».
[Электронный ресурс] URL:
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002>. Дата
обращения 27.08.2021.

25. Higher education in Kazakhstan: European Comission / EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA). [Электронный ресурс] URL: <http://docplayer.net/7264642-Higher-education-in-kazakhstan.html> / Пер. Ворфоломеева О.В. Дата обращения 21.08.2021.

26. Bertalanffy L. von. General System Theory // General Systems. Vol. VII. 1962. P. 1–20.

27. Bertalanffy L. von. General System Theory. // General Systems. Vol. I. 1956. P. 1–10.

28. Богданов, А.А. Тектология: всеобщая организационная наука / А. А. Богданов; под редакцией профессора Г. Д. Гловели. - 6-е изд., испр. и доп. - Москва : URSS : ЛЕНАНД, - 2019. - 679 с. - (Классики науки; № 30); ISBN 978-5-9710-6411-4

29. Стёпин, В.С. История и философия науки : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. — М: Академический проект.- 2011.-с. 20

30. Стёпин, В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность.—М.,-2003.- [Электронный ресурс] URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/index.shtml>. Дата обращения: 01.04.20

31. Степин, В.С.. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; 2-е изд., испр. и допол. — М.: Мысль, 2010. — ISBN 978-5-244-01115-9. -[Электронный ресурс] URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about> Дата обращения: 30.10.2018

32. Трельч, Эрнст. Историзм и его проблемы :Логич. проблема философии истории :[Пер. с нем.] / Эрнст Трельч; [Послесл.Л. Т. Мильской, с. 667-689]. - М. : Юрист, 1994. - 719 с.

33. Лоскутов, А.Ю. Введение в синергетику / А. Ю. Лоскутов, А. С. Михайлов. - М.: Наука, 1990. - 269 с.

34. Лернер, А.Я. Оптимальное управление поточными процессами / А.

Я. Лернер. (СССР). - Москва, 1963. - 26 с. - (Доклад, представленный на Второй международный конгресс ИФАК г. Базель, Швейцария)

35.Лернер, А.Я. Проблемы управления в больших системах. – Москва : 1967. - 19 с. - (Всесоюзное общество "Знание". Институт АН СССР. Материалы для участников Всесоюзного семинара по теоретическим проблемам управления большими системами и исследованию операций. 12-15 мая 1967 г.)

36.Выготский, Л. С. Психология искусства/под ред. М. Ярошевского. — М.,1987

37.Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.С.150.

38.Черников Б.В. Информационные технологии управления / Б.В. Черников. – М.: ИД «ФОРУМ», 2008. – 352 с.

39.Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права. -2002. -с.163

40. Краевский, В.В.Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика" / В. В. Краевский. - 4-е изд., стер. - Москва: Академия, 2008. - 254 с. - (Высшее профессиональное образование.Педагогические специальности).; ISBN 978-5-7695-5039-3

41.Сазонова, З.С. Болонский процесс: духовное измерение / З.С. Сазонова // Высшее образование в России. 2005. № 9. С. 26-30.

42.Сазонова, З.С. Интегративные основы профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей школы: учебное пособие/ З.С. Сазонова. – М.: МАДИ (ГТУ), 2006. 171 с.

43.Бабанский, Ю.К.Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; [Сост. М. Ю. Бабанский; Авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др.]; АПН СССР. - М. : Педагогика, 1989. - 558 с. ISBN 5-7155-0174-1

44. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебник и практикум для среднего

профессионального образования / П. И. Пидкасистый ; под редакцией П. И. Пидкасистого. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2018. — 408 с.

45.Подласый, И.П. Педагогика: [Учеб.пособие для высш. пед. учеб. заведений] / И. П. Подласый. - М. ;Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС" : Просвещение, 1996. - 630

46.Сыдыков, Е. Б. Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения // Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения: XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 9 февраля 2012 года. – Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2012. – с 9. [Электронный ресурс] URL: https://www.enu.kz/downloads/lichnie-stranici/bolonskii_process1.pdf Дата обращения 18.05.2021

47.Ермаганбетова М.А., Майкибаева Э.К. Обзор государственной политики Казахстана в области информатизации в образовании и науке за 20 лет независимости// Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения: XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 9 февраля 2012 года. – Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2012. с.252 [Электронный ресурс] URL: https://www.enu.kz/downloads/lichnie-stranici/bolonskii_process1.pdf Дата обращения 18.05.2021

48.Голицина, И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании//Образовательные технологии и общество.-2011.-С.113-118 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-kak-novaya-tehnologiya-v-obrazovanii/viewer> Дата обращения 18.05.2021

49.Куклев, В.А. Мобильное обучение: от теории к практике // Высшее образование в России.-№ 7.-2010.-С. 88–95.

50.Кареев Н.М., Курочкина Т.Н. M-Learning – современный этап эволюции электронного обучения // Информатика и образование. 2012. № 6

(235)

51.Остроумова, Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста [Электронный журнал] // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 4 – стр. 37-40 Дата обращения: 7.04.2021

52. Franzoni, C., Scellato, G., Stephan, P. The mover's advantage: the superior performance of migrant scientists//Economics Letters. 122. 89–93. 10.1016.-2014

53. Gardner, M. Attracting foreign skills a circular process// University world news. -№ 2732013.-2014

54. Auriol, L., Misu, L. and Freeman, R. (2013) Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators. OECD Science, Technology and Industry Indicators Working Papers, No. 2013/04 (Paris, France: OECD Publishing) [Электронный ресурс] URL: <https://www.oecd.org/els/mig/dioc.htm> Дата обращения 18.05.2021

55.Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во московского университета, 1971. – 38

56.Давыдов, В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. - М. : Науч. мир, 2005 (Тула : ИПП Гриф и К). - 239 с. : табл.; 22 см.; ISBN 5-89176-316-8

57. Государев, И.Б. О содержании понятий «мобильная информационная образовательная среда» и «мобильное обучение» в контексте обсуждения проектирования научно-образовательной среды вуза // Письма в Эмиссия. (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — Июнь 2013, ART 2014. — СПб., 2013 г. – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm>, ISSN 1997-8588. (дата обращения 25.11.21)

58.Паршина Г.Н., Омаров Р.Т., Булгакова О.В. Перспективы реализации внутренней академической мобильности в Казахстане // Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения:

XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 9 февраля 2012 года. – Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2012. - с.420 [Электронный ресурс] URL: https://www.enu.kz/downloads/lichnie-stranici/bolonskii_process1.pdf Дата обращения 18.05.2021

59. Аскарлова Г.О. Решение проблем внешней академической мобильности в ЕНУ им. Л.Н. Гумилева // Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения: XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 9 февраля 2012 года. – Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2012. с. 407 [Электронный ресурс] URL: https://www.enu.kz/downloads/lichnie-stranici/bolonskii_process1.pdf Дата обращения 18.05.2021

60. Тажибаева С.Ж., Ескельдиева Б.Е. Академическая мобильность в вузах РК: проблемы и перспективы // Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения: XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 9 февраля 2012 года. – Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2012. с.423 [Электронный ресурс] URL: https://www.enu.kz/downloads/lichnie-stranici/bolonskii_process1.pdf Дата обращения 18.05.2021

61. Тынышбаева А.А. Академическая мобильность студентов в структуре управления учебным процессом в вузе // Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения: XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 9 февраля 2012 года. – Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2012. с.427 [Электронный ресурс] URL: https://www.enu.kz/downloads/lichnie-stranici/bolonskii_process1.pdf Дата обращения 18.05.2021

62. Баженова Э.Д. Академическая мобильность обучающихся как важный фактор формирования мирового образовательного пространства // Человек и образование. 2012. № 3. С. 133-137.

63. Александрова, Е.А., Варламов Д.И. Развитие образовательного пространства художественного вуза: монография.- Москва : Экшен.-2008.-

178с.

64.Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е.А.Александрова: Монография. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. – 200 с.

65.Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.- Автореферат диссертации докт.пед.наук:13.00.01.-Тюмень.-2006.

66.Рахимбаева, И.Э. Теоретические основы управления качеством высшего педагогического художественно-творческого образования на факультете искусств: [монография] / И. Э. Рахимбаева ; Педагогический ин-т, Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. - Саратов : Наука, 2008. - 215с.

67. Полозов, С.П. Информационный подход в исследовании музыкального искусства.-Автореферат диссертации док.искусств.-Саратов.-2015.- С.29-30

68.Полозов С. П. Перспективы исследования музыкальной информации [Текст] / С. П. Полозов // Искусство и образование. – 2007. – № 4. – С. 49–52.

69. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов. - Москва, 2000. - 24 с.

70.Коротенков, Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы: учебное пособие / Ю.Г. Коротенков. – М.: Академия АйТи, 2010. – 152 с.- [Электронный ресурс].URL: <http://window.edu.ru/resource/849/74849> (дата обращения 10.04.2021)

71.Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. - Москва : Просвещение, 2011. - 189, [1] с. : ил., табл.; 22 см. - (Работаем по новым стандартам).; ISBN 978-5-

72. Остроумова, Е. Н. Основы проектирования педагогических технологий в профессиональном образовании: учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / Е. Н. Остроумова, Н. В. Золотых. - Волгоград :Волгоградский ГАУ, 2012. - 138 с. - ISBN 978-5-85536-667-9

73. Комарова, Ю.А., Бражник, Е.И. Векторы развития научно-образовательной среды в европейских университетах // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. - Октябрь 2012, ART 1880 . - СПб.- 2012г.

74. Жаркынбекова, Ш.К. // Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: проблемы, поиски, решения: XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 9 февраля 2012 года. – Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2012. - Развитие инновационной научно-образовательной среды нового типа с.45 [Электронный ресурс] URL: https://www.enu.kz/downloads/lichnie-stranici/bolonskii_process1.pdf Дата обращения 18.05.2021

75. Абельдина Ж.К., Таурбаева Ж.Р. Информационно-образовательная среда – как ядро виртуального образовательного пространства. Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, http://www.rusnauka.com/6_PNI_2013/Pedagogica/4_120807.doc.htm (дата обращения 12.10.2020)

76. Штофф, В.А. Моделирование и философия / Москва, — 2006. — 301 с.

77. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С.151

78. Иоффе, А.Н., Комаров, Р.В. Педагогический дизайн: блок и модули // Образовательная политика. – РАНХиГС. – №3(79), – 2019.– С.88-99 [Электронный ресурс] URL: <https://edpolicy.ru/pedagogical-design> Дата

обращения 25.03.2021

79.Яковлев, Е.В. Яковлева, Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета.-2016. - № 9.-С.136-140.

80.Tanenbaum, M. Operations research // Encyclopedia Britannica: M. Tanenbaum. Operations research- [Digital source] URL: <https://www.britannica.com/topic/operations-research>. Дата обращения 16.03.2021

81.Дружилов С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека // Вестник Балтийской педагогической академии. - 2002. -№ 48. - С. 46-50

82.Котлярова, И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник ЮУрГУ //Серия «Образование и педагогические науки», -Т.11, №1.-2019. - С. 6-20

83.Пономарева, А.И., Суворова, А.В.Моделирование как метод научного познания: Содержание и типология // DOI: 10.24411/2411–0450–2020-11112JournalofEconomyandBusiness, vol. 12–2 (70), 2020

84.Medvedeva, T.Y., Sizova, O.A., Nikolina V.V. Conceptual-Technological model for musical-pedagogical portraying of a child in the context of modern education// Medvedeva, T.Y., Sizova, O.A., Nikolina V.V. / AD Alta journal of interdisciplinary research. -vol.10.-Issue №2.-2020.-55-57 pp. WOS:000605596300013. - ISSN:1804-7890

85.Солодова, Е.А., Антонов, Ю.П. Математическое моделирование педагогических систем // Математика. Компьютер. Образование // Сборник трудов XII международной конференции // под общей редакцией РизниченкоГ.Ю.-Ижевск,- 2005. Том 1.-Стр. 113-121. [Электронный ресурс] URL: <http://www.mce.su/archive/doc15483/doc.pdf> Дата обращения 22.03.2021

86.Окулов, С.М., Сизихина, О.В. О моделях в педагогических исследованиях//Вестник Вятского государственного университета.-2009.-

C.135-138.- ISSN: 2541-7606.- [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-modelyah-v-pedagogicheskikhissledovaniyah/viewer> Дата обращения 16.03.2021].

87. Кузьминова, В.И., Якушева В.В., Шмелева, С.В. [Kuzminov V.I., Yakushev V.V., Schmeleva S.V. Some aspects of the study of «pedagogical model» category: essence, content, principles// Modern Journal of teaching language methods.-№7.-2017.-80-86 pp.

88. Левитес Д.Г. Теория педагогического целеполагания // Школьные технологии №5,-2010,-С.9-18 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pedagogicheskogo-tselepolaganiya> Дата обращения 22.10.2021.

89. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. - М. : Изд. корпорация "Логос", 1994. - 315 с.

90. Зеер Э.Ф. Методология профессионально-ориентационной деятельности// Профессиональное образование и рынок труда .- № 3,-2014.- С.11 [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-professionalno-orientatsionnoy-deyatelnosti/viewer> Дата обращения 22.04.2021

91. Ворфоломеева, О.В. Формирование академической мобильности студента в условиях информационно-образовательной среды вуза искусств // Norwegian Journal of development of the International Science // Oslo:Global Science Center LP.-№26,2019. ISSN 3453-9875 [Электронный ресурс] http://nor-ijournal.com/wp-content/uploads/2020/09/NJD_26_3.pdf Дата обращения 10.02.2021

92. Ворфоломеева, О.В. Становление личности музыканта в условиях информационно-образовательной среды (на примере вуза искусств)//Современные проблемы науки и образования.-№1 .-2019. ISSN 2070-7428

93. Ворфоломеева, О.В. Академическая мобильность в условиях пандемии COVID-19: Россия-Казахстан // Материалы XIV Международной практической конференции «Global Science and Innovations 2021: Central

Asia».-Казахстан, Нурсултан, Октябрь, 2021.-С.3-11

94.Ворфоломеева, О.В. Функциональное значение понятия «мобильный» в определении «мобильная музыкальная информационно-образовательная среда»// Современные наукоемкие технологии.-№12 (4).-2015. - С. 648–651

95. Черниловский, З.М. Всеобщая история государства и права.-М.-«Юристъ», 1995.- С. 151

96. Einstein, Albert. Mozart: His Character, His Work // Oxford University Press, 1945

97.Абдуллаев, Е. Что мы знаем о встрече Луки с Богородицей? Попытка исторической реконструкции.-2020. [Электронный ресурс] URL: https://pravoslavie.ru/134244.html#_edn1 Дата обращения 31.20.2021

98.Успенский, А.И. О художественной деятельности евангелиста Луки: I, II. Ев. Лука как иконописец. Ев. Лука как резчик: Реф., чит. 8 нояб. 1900 г. в заседании Церк.-археол. отд. при Общ. люб. духов. просвещения тов. пред. Отд. А. И. Успенским. - Москва: типо-лит. И. Ефимова, 1901. - 12 с.

99.«Апостол» Ивана Федорова и Петра Мстиславца. К 450-летию напечатания / Выставка Российской государственной библиотеки / «Апостол». -Система онлайн просмотра, -Москва, 2014. [Электронный ресурс] URL: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rs101003334090?page=4&rotate=0&theme=white> Дата обращения 31.10.2021

100.Малер, Г. Песни странствующего подмастерья. Вокальный цикл. Клавир [Электронный ресурс] URL: <http://ru.instr.scorser.com/D/20510.html> Дата обращения 13.10.2021

101.Гладков, Г. Бременские музыканты. Музыкальная фантазия на тему сказок братьев Гримм В.Ливанова и Ю.Энтина, стихи Ю.Энтина.- Клавир: Москва.- Музыка, 1972

102.Большая российская энциклопедия (БРЭ)//Электронная версия. [Электронный ресурс] URL: <https://bigenc.ru/> дата обращения 13.10.2021

103. Большая российская энциклопедия (БРЭ)//Электронная версия /Дюрер Альбрехт. [Электронный ресурс] URL: https://bigenc.ru/fine_art/text/1973001 Дата обращения 13.10.2021

104. Primum mobile.- Dictionary.com [Электронный ресурс] URL: <https://www.dictionary.com/browse/primum-mobile> Дата обращения 21.05.2021

105. Кембриджский словарь английских терминов [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mobility> Дата обращения 21.05.2021

106. Ворфоломеева, О.В. Определение информационно-образовательной среды в контексте музыкальной педагогики //Современные наукоемкие технологии / Российская академия естествознания.-№12.-2015

107. Спенсер, Л., Спенсер, С. «Competence at work».-Компетенции в работе.- Пер. с англ. М: НИППО, 2005. - 384 с. ISBN 5-98293-066-0 (рус.) ISBN 0-471-54809-x (англ.) Дата обращения 07.09.2021

108. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под .науч. ред. д.п.н. И. Ю. Тархановой – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с. ISBN 978-5-00089-297-8

109. Asian Development Bank (2014) Labor Migration, Skills & Student Mobility in Asia (Tokyo: Asian Development Bank Institute) [Электронный ресурс] URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/159316/adbi-labor-migration-skills-and-student-mobility-asia.pdf> Дата обращения 21.05.2021

110. Van Der Wende M. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. European Review. Cambridge University Press; 2015; 23 (S1):S70–S88) [Электронный ресурс] URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/european-review/article/international-academic-mobility-towards-a-concentration-of-the-minds-in-europe/2104E80DE15774CB79DC81C4C7BA8B1E> Дата обращения 12.09.2021.

111. Ворфоломеева, О.В. Определение информационно-образовательной среды в контексте музыкальной педагогики // Современные наукоемкие технологии.- Российская академия естествознания.- №12.-2015.- С.302-307

112. Юдин, В.В. Критерии сформированности различных форм образовательного результата // Ярославский педагогический вестник.-2012.- Т.2.№2.-С.15-20. [Электронный ресурс] URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18920709_70734841.pdf Дата обращения 26.04.2022

113. Ворфоломеева, О.В. Теоретическая модель мобильной музыкальной информационно-образовательной среды // Вестник ЗКГУ (ВАК РК) №1.-2016. [Электронный ресурс] URL: http://library.wku.edu.kz/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=8788&Itemid=71&lang=ru Дата обращения 25.05.2021

114. Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка.- М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп. – 2006.-с.944.

115. Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М. Ярошевского. — М., 1987.

116. Черник, Б.П. Эффективное участие в образовательных выставках. - Новосибирск, 2001. С. 133

117. Бережнова, Л.Н. Полиэтническая образовательная среда. - СПб.,- 2003.-с.201

118. Бережнова, Л.Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития.- Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена.-№5(12): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения).- СПб.,2005.-109–121/-12/6

119. Коротенков, Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы: учебное пособие / Ю.Г. Коротенков. – М.: Академия АйТи, 2010. – 152 с.- [Электронный ресурс].URL:

<http://window.edu.ru/resource/849/74849> (дата обращения 10.04.2021)

120. Мартин, У.Д. Информационное общество / У. Дж. Мартин. Информационное общество. Проблемы и иллюзии. - М.: ИНИОН, 1989. - 30 с.

121. Ворфоломеева, О.В. Педагогическая концепция мобильной информационно-образовательной среды.- Вестник ЗКГУ (ВАК РК).- № 2, 2015. – С.125-129

122. Ворфоломеева, О.В. «Электронный каталог музыкальных материалов» для специальности вокальное искусство: Электронное учебное пособие. - 2015.-2.61Гб.

123. Ворфоломеева, О.В. Вокальная музыка в творчестве композиторов Западного Казахстана: Учебное пособие.- РИЦ ЗКГУ,-2019.-24 с.

124. Ворфоломеева, О.В. Вокальная школа Западного Казахстана.- Вестник ЗКГУ (ВАК РК).- № 2, 2014. -24с.

125. Ворфоломеева О.В., Рахимбаева И.Э. Модель формирования академической мобильности студентов в информационно — образовательной среде (на примере вуза искусств)//Международный научно-исследовательский журнал (International Research Journal).-№3, 2022.-С.6-11.

126. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов.-Москва, Эксмо-пресс,-2000г.-С.615

127. Scientific modeling // Encyclopedia Britannica: K. Rogers. Scientific modeling // [Цифровой ресурс] URL: <https://www.britannica.com/science/scientific-modeling/additional-info#history>
Дата обращения 15.03.2021

128. Ядровская, М.В. Модели в педагогике //Вестник Томского государственного университета.- 2013. - № 366. - С.143

129. Галкина, О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. -2008г.

130. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в свете педагогических идей

Льва Семеновича Выготского // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова /Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.-Т.22,-№ 4, 2016 .-С.315-319 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovoy-podhod-v-svete-pedagogicheskikh-idey-lva-semyonovicha-vygotskogo/viewer>

Дата обращения 22.04.2021

131.Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения. - Автореферат диссертации канд. пед. наук. 13.00.01-Елец, Гос. ун-т им. И. А. Бунина-2001.-19 с. [Электронный ресурс] URL: <https://dlib.rsl.ru/01002278842> Дата обращения 15.04.2021

132.Харланова, Е.М. Субъектно-средовой подход как теоретико-методологическая стратегия исследования развития социальной активности будущих специалистов//Мир науки, культуры, образования.- № 6 (18).-2009.- С.134-137.[Электронный ресурс] URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/subektno-sredovyy-podhod-kak-teoretiko-metodologicheskaya-strategiya-issledovaniya-razvitiya-sotsialnoy-aktivnosti-buduschih/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/subektno-sredovyy-podhod-kak-teoretiko-metodologicheskaya-strategiya-issledovaniya-razvitiya-sotsialnoy-aktivnosti-buduschih-spezialistov/viewer) Дата обращения 16.04.2021

133.Менг, Т. В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.-2008.- С.79 [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sredovyy-podhod-k-organizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa-v-sovremennom-vuze/viewer> Дата обращения 15.04.2021

134. Крючкова, К.С. Виртуальная академическая мобильность будущего учителя как процесс и личностное качество//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2019, № 3 (55).– С. 190–194.

135. Байкова, Л. А. Психология здоровья: социальное здоровье детей и молодежи: учеб.пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. А. Байкова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019 — 216 с. — (Серия : Авторский учебник).

136. Наумова, Т.В. Актуальность средового подхода в образовании [Электронный ресурс] URL: https://pgu.ru/upload/iblock/e82/Pages-from-CHast-8_33.pdf Дата обращения 15.04.2021

137. Щербина Н.В., Усольцева К.А. Личностно-ориентированный подход и условия его реализации в профессиональном образовании [Электронный ресурс] URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018000009> Дата обращения 21.04.2021

138. Куликов, Д.Л. Организационно-педагогические условия развития профессионализма специалистов физической культуры и спорта: Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук: (13.00.04). Уральская государственная академия Физической культуры. – Челябинск, 1999. – С.7

139. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: Автореф. диссертации на соискание учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01). Магнитогорский гос. пед. ин-т. – Магнитогорск, 1999. – С.8

140. Аस्याнов, Х.А. Организационно-педагогические условия создания и функционирования сельского образовательного комплекса: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Ин-т сред. проф. образования РАО – Казань: 2000. – С. 8–9

141. Володин, А. А., Бондаренко, Н. Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета.-2014.- С.143-152 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya/viewer> Дата обращения 26.03.2021

142. Богословский, В. И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики /Монография.- Издательство РГПУ им. А.И. Герцена.- 2000.- 142с.

143. Микова, И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов // Модернизация образования: проблемы общего, среднего

профессионального и высшего образования.– Материалы XXVI Рязанских педагогических чтений. Под общ. ред. Л.А. Байковой, Н.В. Мартишиной. – 2019. –С. 166-170.

144. Уколова, Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека.– Автореф.дисс. на соискание. уч. степени д. п. н.–13.00.08 Теория и методика профессионального образования.–Москва, 2008.–С.31.

145. Ворфоломеева, О.В. Музыкальная педагогика высшей школы. Теория. Методика. Практика // Монография.-РИЦ ЗКГУ. -2016.-160с.

146. Ворфоломеева, О.В. Диагностика профессионально-ориентированной мотивации при формировании академической мобильности студентов вуза искусств – Вестник ЗКУ. – РИЦ ЗКГУ. -2020. -№4-С.98-103.

147. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007,-411с.

148. Платонов, К.К., Голубев, Г.Г. Психология. Учебное пособие.– М., «Высшая школа»,–1977.–С.52.

149. Рокич, М. «Ценностные ориентации». Тест Милтона Рокича/ Исследование ценностных ориентаций / Опросник Ценностей. Цит. По Карелину, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов.-М.: Эксмо, 2007

150. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М., 1996. С.52-56

151. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, актуал. лексика: Самоактуализация [текст] / С. М. Вишнякова; М-во общ. и проф. образования РФ. Упр. сред. проф. образования, Науч.-метод. центр сред. проф. образования. - М.: Новь, 1999. - с. 193; ISBN 5-89714-013-8

152. Заявление о целях. Гарвардский университет. Statement of Purpose/Harvard Graduate school of Education. [Электронный ресурс] URL: <https://www.gse.harvard.edu/admissions/statement-purpose-and-resume> дата обращения 30.09.2021

153.Мотивационное письмо в университет [Электронный ресурс] URL: https://www.unipage.net/ru/letter_motivation дата обращения 30.09.2021

154.Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М: Логос,2005.– С.86 ISBN 5-98704-069-8

155.Ворфоломеева, О.В. Академическая мобильность студента в условиях информационно-образовательной среды: Методические рекомендации для студентов вуза искусств.- РИЦ ЗКГУ, - 2018.-28 с. ISBN 978-601-266-401-0

156.Б.В.Асафьев. О симфонической и камерной музыке. — Издательство Л: «Музыка» 1981.– 216 с.

157.Музыказнание: Сб. статей Б. В. Асафьева, Ю. К. Белого. - Ленинград: Academia, 1928. - 167 с. [Электронный ресурс] URL:<https://dlib.rsl.ru/viewer/01008536867#?page=14>(Дата обращения 30.03.2021)

158.Асафьев, Б.В. Избранные труды / акад. Б. В. Асафьев; [Ред. коллегия: акад. И. Э. Грабарь и др.]; [Вступ. статья Д. Кабалевского, с. 3–38]; Акад. наук СССР. Ин-т истории искусств. - Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1952-1958. - 5 т.

159.Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2004. — 336 с.

160.Базиков, А.С. Основные аспекты философии музыкального образования в современной России / А.С. Базиков; Тамб. гос. музык.-пед. ин-т им. С. В. Рахманинова. - Тамбов : Изд. Тамб. гос. музык.-пед. ин-та им. С. В. Рахманинова, 1999. - 42 с. ISBN 5-93691-002-4.

161.Музыкальное искусство и наука / Сборник статей под ред. Е. В. Назайкинского. - 1 т. Вып. 2 / Сост. Е. В. Назайкинский. –Москва: Музыка, 1973. - 213 с.

162.Ражников, В.Г.Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. - М.: Знание, 1980. - 96 с.

163.Новиков, Д.А. «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)». М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

164.Сорокин, Н.А. Дидактика/Н.А.Сорокин.– М.-1974.– 222 с.

165.Шамянов, Р.М. Субъектность личности в процессе социализации в изменяющихся условиях бытия и субъективное благополучие //Известия Саратовского университета.– Т. 8. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2.– Саратов.– 2008.

166.Ворфоломеева, О.В. Электронная карта студента как инструмент педагогического наблюдения в условиях информационно-образовательной среды вуза искусств//Современные проблемы науки и образования.-Издательство Российской Академии Естествознания.- 2019.-№3.-С.74.

167.Концепция академической мобильности обучающихся в высших учебных заведениях и Республики Казахстан.- Министерство образования и науки Республики Казахстан / Концепция академической мобильности обучающихся высших учебных заведений Республики Казахстан.-19 января 2011 года. [Электронный ресурс] URL: <https://docplayer.ru/46110277-Ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan.html>. Дата обращения 20.01.22

168.Ворфоломеева, О.В. Формирование академической мобильности студентов в музыкальной информационно–образовательной среде (на примере вуза искусств)//ВКР (44.06.01).-Электронная библиотечная система: Саратовский государственный университет.–2019.–24с. [Электронный ресурс] URL: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2019/44-06-01_001.pdf дата обращения 19.01.2020

169. Ушаков, Д.Н.Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. - Москва: Дом Славянской кн.,–2008.– 959с. [Электронный ресурс]URL: <https://ushakovdictionary.ru/> дата обращения 04.05.2022

ПРИЛОЖЕНИЕ А.

Выписка из протокола (Глава 2.2)

**Выписка из протокола № 5
проведения заседания кафедры
музыкального образования и вокала
Факультета культуры и искусств ЗКГУ им. М. Утемисова
от 07.12.2018**

Присутствовали:

Зав.кафедрой, к.п.н, доцент Бабенко О.А.

Преподаватели, концертмейстеры кафедры.

Отсутствовали: нет

Повестка:

3. Обсуждение результатов использования экспериментальных методик преподавания.

Слушали:

Бабенко О.А.:

Посещение занятий старшего преподавателя Ворфоломеевой О.В. проходило по графику. Во время посещения были отмечены сильные стороны методической подготовки, владение материалом темы, применение авторской методики работы с информационно-образовательными ресурсами, авторских критериев профессионально-ориентированной мотивации деятельности студентов в аудитории, оценки работы студентов. В результате проведения занятия цель достигнута, задачи реализованы. Занятие проведено на высоком уровне.

Рекомендовано:

В целях распространения передового опыта Ворфоломеевой О.В. рекомендовано проведение открытого занятия в рамках методической недели университета.

Зав. кафедрой, к.п.н., доцент:



Бабенко О.А.

Секретарь,
ст. преподаватель:



Утегенова Г.Е.

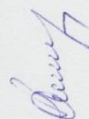
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.

Карта эксперта (Глава 2.2)

КАРТА ЭКСПЕРТА
 Ф.И.О. эксперта (членов экспертной группы): Бабенко О.А., Умирзакова Л.К., Жардемова А.Б.
 Кафедра: Музыкального образования и вокала
 Факультет культуры и искусств ЗКГУ им. М. Утемисова

Ф.И.О. преподавателя	Ворфоломеева О.В.	5.0	1	- соответствие содержания занятия УМКД, соответствие УМКД требованиям нормативных документов, ГОСО, типовых учебных программ;	2	- оценка степени компетенций преподавателя;	3	- уровень коммуникативного взаимодействия между преподавателем и студентом (использование интерактивных методов обучения);	4	- оценка содержания занятия;	5	- оценка методики проведения занятия;	6	- оценка организации занятия;	7	- оценка руководства работой обучающихся на занятии;	8	- оценка педагогических данных преподавателя;	9	- оценка результативности занятия;	10	- организация самостоятельной работы студентов;	11	- использование инновационных технологий (в т.ч. информационных);	Средний балл по результатам посещения занятий	5.0	Средний балл по результатам анкетирования Педагогов глазами коллег.	4.9	Средний балл по результатам анкетирования студентов: Педагог глазами студента.	5.0	Итоговый балл.	5.0
----------------------	-------------------	-----	---	---	---	---	---	--	---	------------------------------	---	---------------------------------------	---	-------------------------------	---	--	---	---	---	------------------------------------	----	---	----	---	---	-----	---	-----	--	-----	----------------	-----

Председатель экспертной группы:
 08.04.2019 г.



ПРИЛОЖЕНИЕ В 1.

Акт №1 о внедрении педагогических технологий в учебный процесс (Глава 2.2)

Акт

о внедрении

педагогических технологий в учебный процесс

Настоящий акт составлен об использовании:

Методов диагностики уровней учебной мобильности музыканта

Разработка использована в учебном процессе на кафедре:

Музыкальное образование и вокальное искусство, Традиционно-музыкальное и исполнительское искусство факультет культуры и искусств ЗКГУ им. Утемисова.

Разработка используется:

В лекционных и практических курсах дисциплин для исполнительских специальностей факультета культуры и искусств

Начало использования объекта внедрения:

10 сентября 2015-2016 учебный год.

Число студентов, пользующихся разработкой:

45

Дата, номер протокола заседания кафедры, на котором разработка рекомендована к внедрению: № 1 от 10.09.2016

Зав.кафедрой
канд.пед.наук, доцент :

Бабенко О.А.

Декан факультета :

Исатаев М.И.

01.03.2016



ПРИЛОЖЕНИЕ В 3.

Акт №3 о внедрении экспериментальных методов (Глава 2.2)

Акт о внедрении

педагогических технологий в учебный процесс

Настоящий акт составлен об использовании:

Экспериментальных методов формирования учебной мобильности студента вуза искусств.

Разработка использована в учебном процессе на кафедре:

Музыкальное образование и вокальное искусство, Традиционно-музыкальное и исполнительское искусство факультет культуры и искусств ЗКГУ им. Утемисова.

Разработка используется:

В лекционных и практических курсах дисциплин для исполнительских специальностей факультета культуры и искусств

Начало использования объекта внедрения:

10 сентября 2015-2016 учебный год.

Число студентов, пользующихся разработкой:

45

Дата, номер протокола заседания кафедры, на котором разработка рекомендована к внедрению: № 1 от 10.09.2016

Зав.кафедрой
канд.пед.наук, доцент :

Бабенко О.А.

Декан факультета :

Исатаев М.И.

01.03.2016



ПРИЛОЖЕНИЕ Г.

Медицинская справка студента, направляющегося на обучение по программе ECTS (Глава 2.2)

A5 форматы
Формат А5

ҚҰЖЖ бойынша ұйым коды
Код организации по ОКПО

Қазақстан Республикасы
Денсаулық сақтау
министрлігі Министерство
здравоохранения Республики
Казахстан

Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау
министрінің м.а. 2010 жылғы 23 қарашадағы
№ 907 бұйрығымен бекітілген № 082/е
нысанды медициналық құжаттама

Ұйымның атауы
Наименование организации

Медицинская документация Форма № 082/у
утверждена приказом и.о. Министра
здравоохранения Республики Казахстан от
23 ноября 2010 года № 907

**(Шет елге шығушыға)
МЕДИЦИНАЛЫҚ АНЫҚТАМА
МЕДИЦИНСКАЯ СПРАВКА
(для выезжающего за границу)**

Берілді (Выдана) _____
тегі, аты, әкесінің аты (фамилия, имя, отчество)
_____ жаста (лет), емханада медициналық тексеруден өткені туралы
(в том, что он прошел медицинский осмотр в поликлинике) _____

ұйымның атауы мен орналасқан орны (название и местонахождение организации)
Тексеріп-қарау кезінде анықталды (При осмотре установлено) _____

Денсаулық жағдайы бойынша жеке тұлға (По состоянию здоровья лица)

шет елге іссапарға шығуына болады (может быть направлен в заграничную командировку) _____

елдің атауы (название страны)
мерзімге (сроком на) _____ 20 жылғы (года) " _ " _____

М.П

Комиссия мүшелері (Члены комиссии)
Жақша ішінде тегіңізді анық жазыңыз
(В скобках фамилии писать разборчиво)

ПРИЛОЖЕНИЕ Д.

Транскрипт об обучении по системе ECTS (Глава 2.2)

ECTS - EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM

ТРАНСКРИПТ ОБ ОБУЧЕНИИ

Название направляющего вуза..... Факультет/департамент..... Институциональный координатор ECTS Тел:.....факс:.....e-mail:.....
Фамилия обучающегося..... Имя обучающегося..... Дата и место рождения..... Пол..... Дата документа об образовании..... Номер документа об образовании.....
Название принимающего вуза..... Факультет/департамент..... Институциональный координатор ECTS Тел:.....факс:.....e-mail:.....

Код курса (1)	Название курса	Продолжительность курса(2)	Национальная оценка (3)	Оценка ECTS (4)	Кредиты ECTS(5)
	Продолжение на отдельной странице			Всего:	

Пояснения по (1), (2), (3), (4) и (5) на следующей странице.

Диплом/степень присужден (а) _____

Дата

Подпись проректора по учебной работе/декана*

ПРИЛОЖЕНИЕ Е.

**Схема отчета о результатах прохождения академической мобильности
по системе ECTS (Глава 2.2)**

**Министерство науки и образования Республики Казахстан
Западно-Казахстанский
университет им. Махамбета Утемисова
Факультет культуры и искусств
Кафедра музыкального образования и вокала**

**ОТЧЕТ О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОХОЖДЕНИИ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ
2018–2019 учебный год**

**Ф.И.О. _____
ВУЗ _____
ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ _____**

Уральск, 2019

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.

Примерное содержание портфолио по итогам прохождения академической мобильности студента (Глава 2.2)

1. Ф.И.О. студента.
2. Факультет, курс, специальность.
3. Название принимающего вуза академической мобильности.
6. Сканированная копия транскрипта.
7. Фотографии, аудио и видео материалы учебных, научных, творческих мероприятий.
8. Копии дипломов, сертификатов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Результаты выполнения учебных задач У 15–16 (Глава 2.2)

Для обучающихся на факультете культуры и искусств были организованы мастер – классы профессором Самарской государственной Академии культуры Дятловым Д.А.; доктором искусствоведения, заведующим кафедрой истории и теории исполнительского искусства и музыкальной педагогики теоретико-исполнительского факультета Саратовской государственной консерватории им. Л.В.Собинова Варламовым Д.И.; народным артистом СССР, профессором, заведующим кафедрой академического вокального искусства Саратовской государственной консерватории Сметанниковым Л.А; доктором педагогических наук, профессором, директором института искусств СГУ им. Н.Г. Чернышевского Рахимбаевой И. Э; заслуженной артисткой Российской Федерации, заведующей кафедрой вокального искусства Самарского государственного института культуры профессором Ильвес Н. Э. и др.

ПРИЛОЖЕНИЕ И.

Результаты выполнения учебных задач У 10–14 по участию студентов в публичных выступлениях: музыкальных конкурсах и предметных олимпиадах различного уровня, концертах и музыкальных фестивалях (Глава 2.2).

На VII–X Республиканских предметных олимпиадах МОН РК, 8 студентов экспериментальной группы стали лауреатами и дипломантами. Большое количество студентов и ансамблей стали участниками и победителями областных, международных научных и творческих олимпиад и конкурсов. Республиканский конкурс военно-патриотической песни «Ерлікке тағзым», посвященный 75-летию юбилея Победы; XI Национальные дельфийские игры, посвященные 550-летию Казахского ханства; I Республиканский конкурс «Лучший эстрадный исполнитель», Астана; II Всероссийский конкурс исполнителей; XXVII Евразийский фестиваль студенческого творчества «На Николаевской», РФ; Международный конкурс «Планета талантов», Самара, РФ; Международный фестиваль детского и юношеского творчества «Радуга талантов», Самара, РФ; XXIV Межрегиональный фестиваль студенческого творчества, Оренбург, РФ.

Хоровой коллектив студентов и ряд солистов специальностей факультета искусств были привлечены к ежегодным концертным торжественным мероприятиям Ассамблеи народа Казахстана. Хоровой коллектив студентов факультета культуры и искусств ЗКГУ принял участие в репетициях и исполнении Симфонии №8 Густава Малера, в интернациональном массовом составе 1200 музыкантов (Казахстан-Италия: театр Карло Феличе, Генуя), на концертной площадке международной выставки ЭКСПО-2017, и др. мероприятия.

ПРИЛОЖЕНИЕ К.

Результаты выполнения учебных задач У 17–21 (Глава 2.2).

Начиная с 2015 года научно-исследовательская деятельность по налаживанию международных двухсторонних отношений логически привела к подписанию Соглашения о создании научно-исследовательского консорциума по проведению фундаментальных и прикладных исследований педагогов, магистрантов и студентов по теме «Взаимодействие культур приграничных государств: образование, искусство, культура, этнопедагогика» между вузами Казахстана и России. В рамках указанного консорциума проводятся конференции: II Международная научно-практическая конференция «Учитель-ученик: проблемы методики музыкального образования»- Саратов, 2016.; Международная дистанционная научно-практическая конференция «Современные технологии и методики профессионального музыкального образования» Самара, РФ и др.

Ежегодно на базе факультета культуры и искусств ЗКУ им. М.Утемисова проводятся студенческие научно-практические конференции. Одним из примеров является международная студенческая конференция «Педагогический опыт и инновации в сфере культуры, искусства и образования» и I Международный конкурс вокалистов. При непосредственном участии автора диссертации в составе организационного комитета, в разработке идеи, концепции, организационных мероприятиях (информационное письмо конференции и конкурса, положение конкурса вокалистов, разработка сертификатов участников конференции, дипломов лауреатов конкурса и благодарственных писем участникам, руководителям и концертмейстерам); при личном участии автора с докладом (на английском языке) на Пленарном заседании и докладом по теме диссертационного исследования на секционном заседании данной конференции, учитывались и применялись основные теоретические, методологические и экспериментальные достижения диссертационного исследования. Во время

подготовки конференции и конкурса осуществлялось непосредственное взаимодействие с государственными и общественными организациями Республики Казахстан и Российской Федерации (в том числе Департаментом культуры Западно-Казахстанской области; Областной филармонией имени Курмангазы; Казахским национальным университетом искусств, г. Астана, РК; Казахской национальной консерваторией имени Курмангалиева, г. Алматы, РК; Консульством Российской Федерации, г. Уральск; Самарской государственной академией культуры и искусств, РФ; СГУ им. Н.Г.Чернышевского, РФ; Саратовской государственной консерваторией им. Л.В.Собинова, г.Саратов, РФ).

Работы студентов и магистрантов опубликованы в сборнике научно-практической конференции международного уровня, 24–25 октября 2019 г., организованной и проведенной факультетом культуры и искусств ЗКГУ им. М. Утемисова. В работе студенческой секции «Творческие исследования студентов и магистрантов вузов искусств» приняли участие 19 студентов и магистрантов России и Казахстана с работами на казахском и русском языках. Исследования обучающихся посвящены различным направлениям теории и практики искусств, специфике концертно-камерного исполнительства, эстетическим категориям музыки, исполнительскому мастерству как форме музыкальной деятельности студента, уникальным образцам балетного жанра в творчестве композитора Л.Бетховена («Творения Прометей»), вокально-хоровому воспитанию детей младшего возраста, истории вокального искусства, вопросам инклюзивного образования и др.

ПРИЛОЖЕНИЕ Л.

Программа эксперимента (Глава 2.1)

Организа- ционно- методичес- кий этап	Формирующий этап			Контрольно-оценочный этап
Методы Диагностика: Интервьюирование; тестирование; педагогическая беседа; педагогическое наблюдение; педагогическая статистика.	Цель: выявление личностной мотивации при выборе видов деятельности в МИОС.	Цель: освоение ресурсов внутренней и внешней МИОС в процессе обучения, накопление опыта АМС через виды профессионально- ориентированной деятельности в МИОС.	Цель: интеграция накопленного опыта АМС в МИОС в комплекс профессиональных знаний умений и навыков музыканта.	Критерии/показатели
	Ведущее ОПУ: реализация образовательных программ вуза искусств, диагностика индивидуальной мотивации обучающегося музыканта. Принцип целеполагания	Ведущее ОПУ: использование совокупности психолого- педагогических условий; развитие индивидуально- личностных качеств; освоение информационно-технических ресурсов МИОС, обеспечивающих накопления опыта АМС. Принцип профессионально- ориентированной деятельности	Ведущее ОПУ: организация процесса взаимодействия обучающегося музыканта внутренней и внешней МИОС через трансляцию профессионально- ориентированных (традиционные и обновленных) видов учебной деятельности. Принцип интегрирования	Показатели в лично-мотивационном компоненте Показатели в компоненте профессиональной и средово-ориентированной деятельности Показатели в средовом компоненте
	Средства формирования			Уровни
	Педагогическая ситуация приобретения знаний и навыков. Преподавание специализированного авторского курса. Консультационная поддержка и координация.	Организация деятельности студента: исполнительская, познавательная; поисково- аналитическая, научно- исследовательская, концертная, конкурсная, творческая, самостоятельная. Консультационная поддержка и координация.	Реализация самостоятельной творческой деятельности студента; трансляция накопленного опыта АМС через концертную, конкурсную, научно-исследовательскую активность, с использованием технических ресурсов и средств обучения МИОС.	низко-продуктивный: неустойчивый частично продуктивный: развивающийся. высоко- продуктивный: творческий
	Диагностика преобразующего этапа Уровневый анализ качественных и количественных показателей достижения продуктивного уровня АМС			
Результат: сформированность максимально возможного для каждого студента продуктивного уровня АМС в МИОС.				

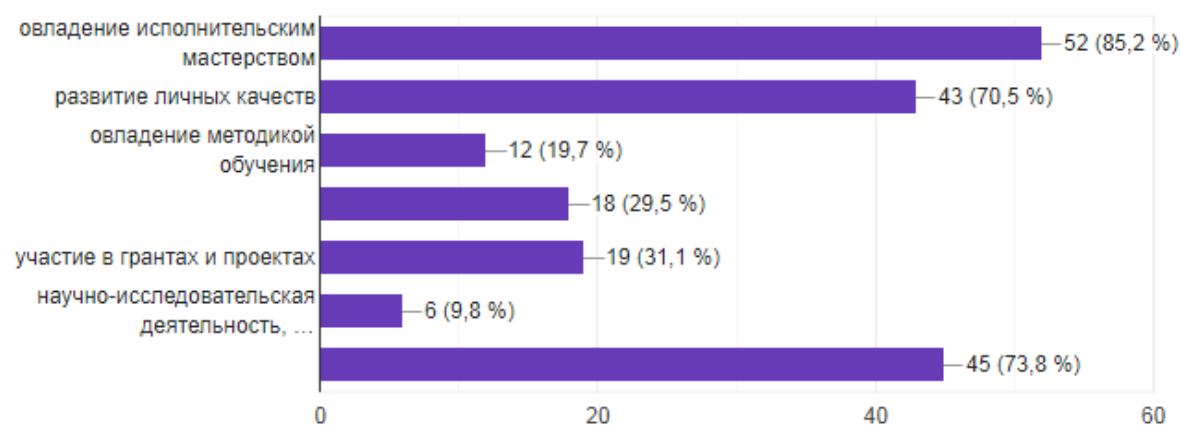
ПРИЛОЖЕНИЕ М.

КАРТА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ (Глава 2.1)

<https://goo.gl/forms/9THvbWBvrECNbRIW2>

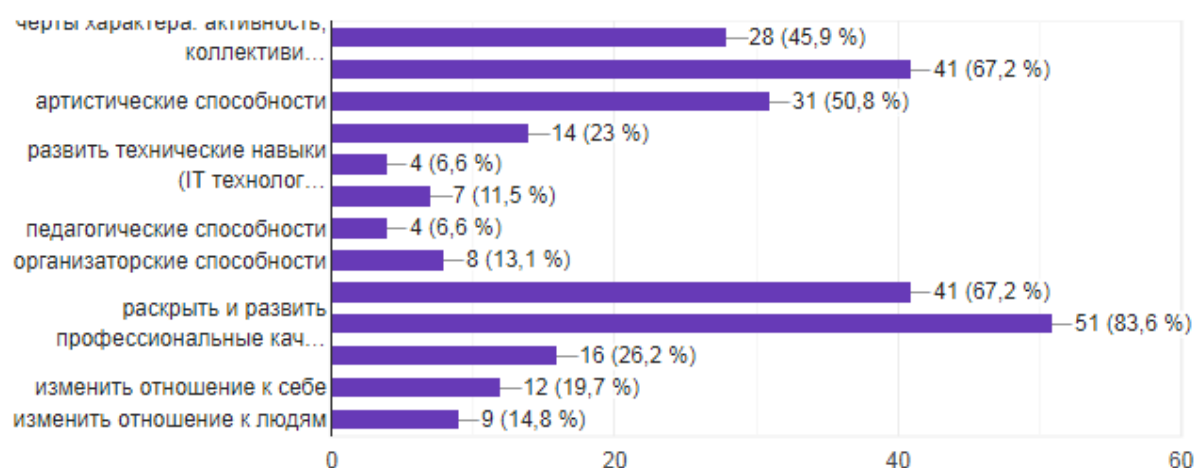
1. Определите приоритетные стратегии своего творческого саморазвития.

61 ответ



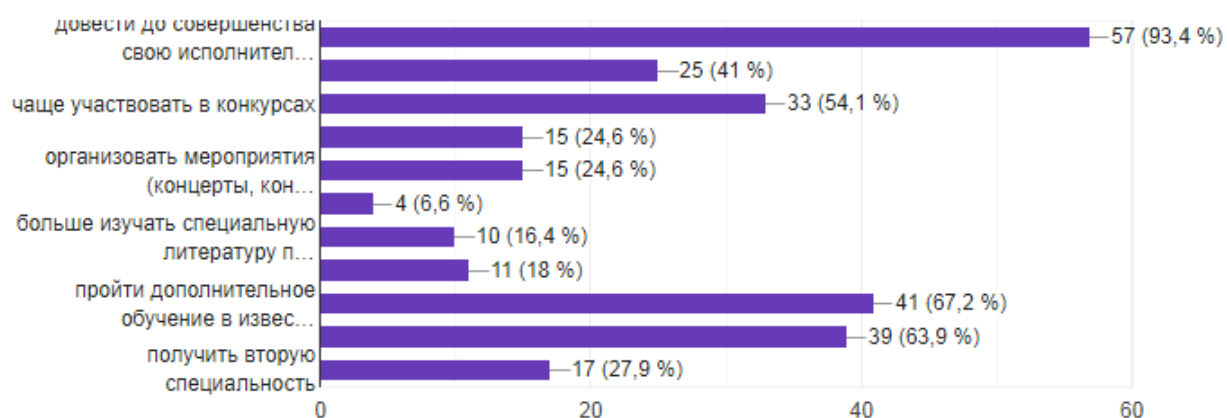
2. Какие личностные качества, привычки вы хотели бы у себя изменить?

61 ответ



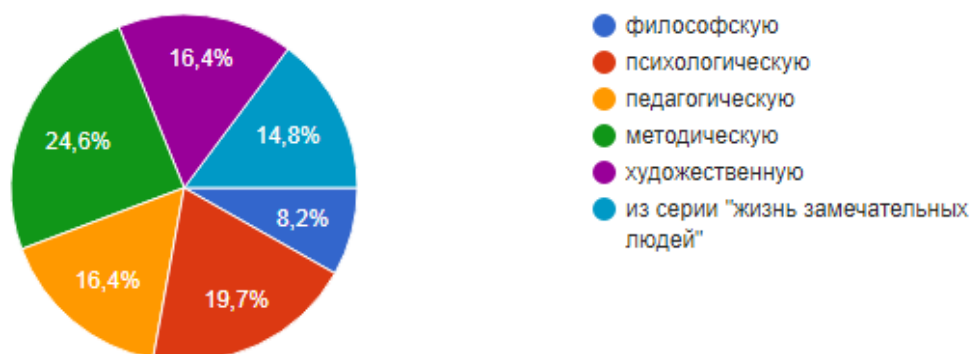
3. Какие знания вам бы хотелось приобрести и какие умения вам желательно было бы развить?

61 ответ



4. Какую литературу вы планируете прочитать в ближайшее время?

61 ответ



5. Опыт работы какого мастера-профессионала вы планируете изучить?

61 ответ

Мастера культуры
мой педагог
педагог по специальности
мой любимый педагог
Шуберта
научные труды Лосева
Нейгауз
Гарсиа
педагоги кафедры
Наши педагоги
Зарубежные исполнители
Молодые исполнители

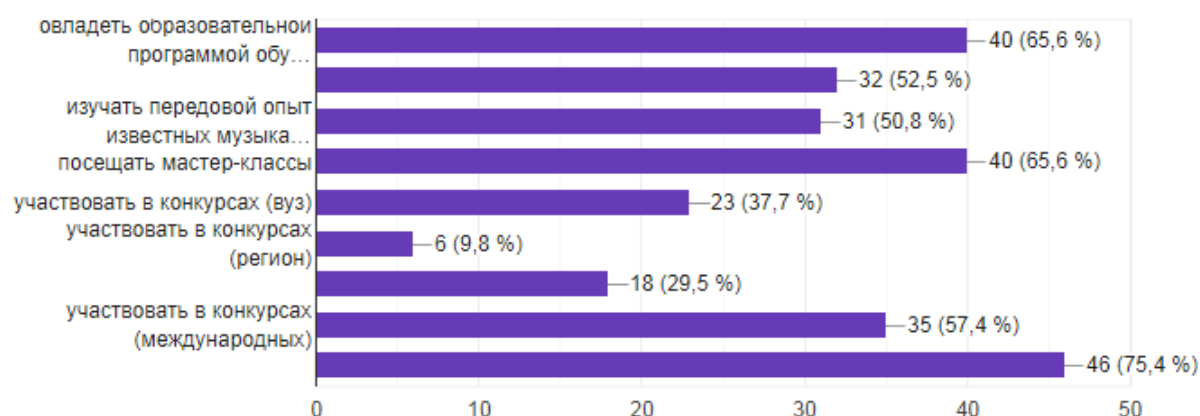
6. С каким докладом (сообщением) вы хотели бы выступить на методическом или научном семинаре? (тема, тезис)

61 ответ

Стать успешным
Продвижение молодежи в сферу музыкальных искусств
Как организовать правильно учебное время
Найти свое призвание после окончания вуза
Успех
Мое призвание
Реализация своих талантов
Сценический опыт
Международные конкурсы
Раскрыть свой талант
Как эффективно использовать время
Самостоятельная работа. Организация и практика.

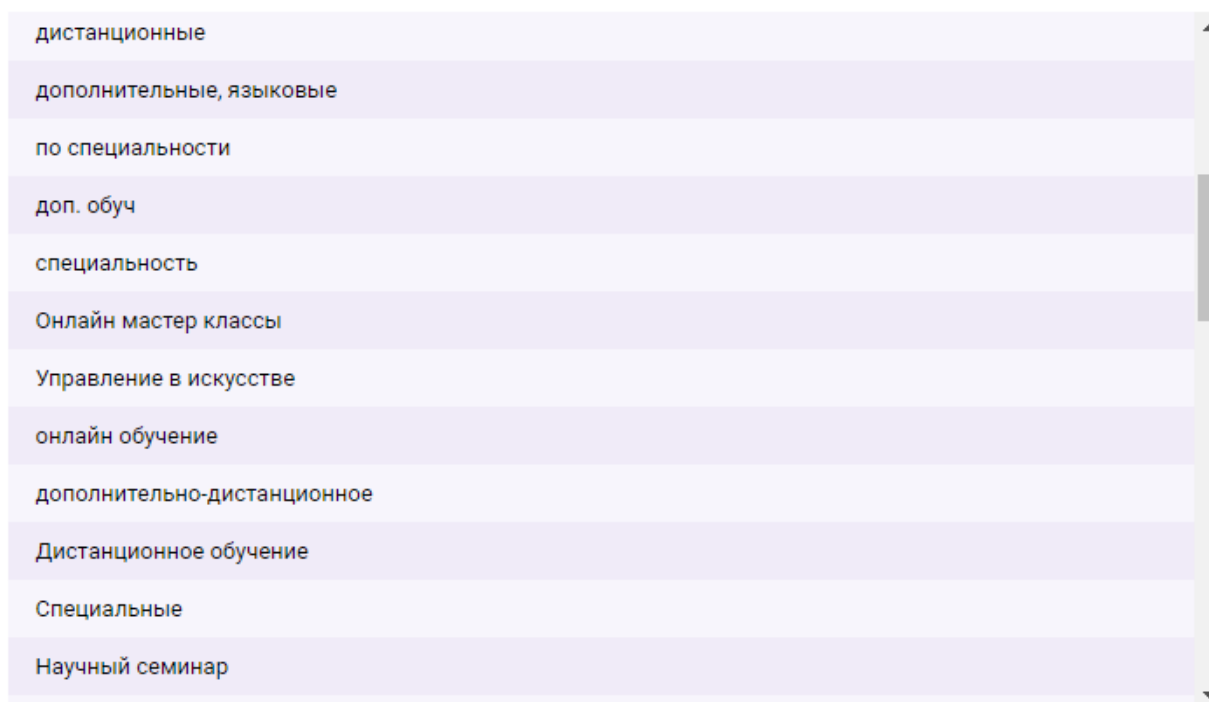
7. Какую работу планируете вести по овладению своим профессиональным мастерством?

61 ответ



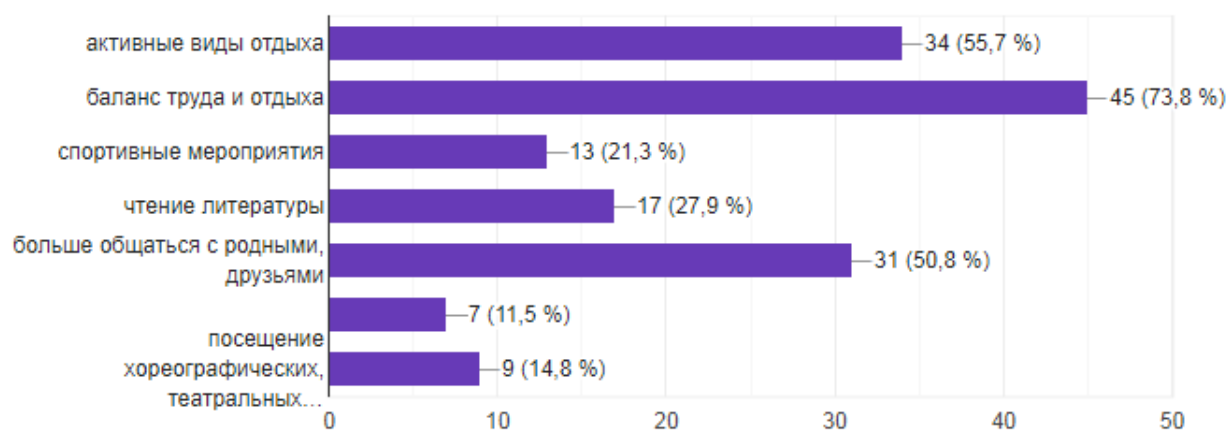
8. Какие курсы, семинары, конференции вы планируете посетить? (по вашей специальности, дополнительное обучение, онлайн курсы)

61 ответ



9. Что планируете сделать в направлении совершенствования организации досуга, свободного времени?

61 ответ



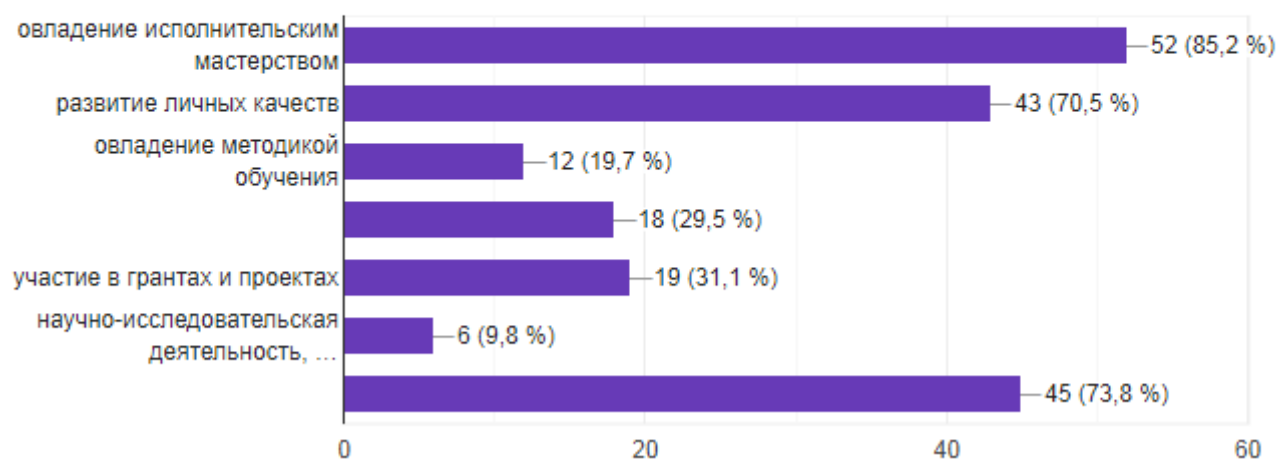
6. С каким докладом (сообщением) вы хотели бы выступить на методическом или научном семинаре? (тема, тезис)

61 ответ

Стать успешным
Продвижение молодежи в сферу музыкальных искусств
Как организовать правильно учебное время
Найти свое призвание после окончания вуза
Успех
Мое призвание
Реализация своих талантов
Сценический опыт
Международные конкурсы
Раскрыть свой талант
Как эффективно использовать время
Самостоятельная работа. Организация и практика.

1. Определите приоритетные стратегии своего творческого саморазвития.

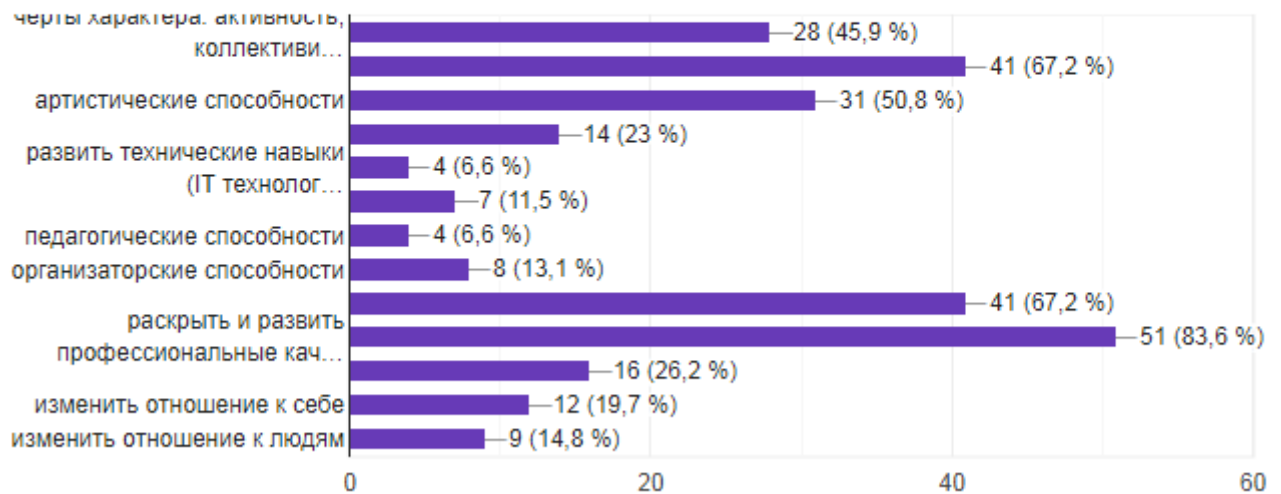
61 ответ



ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ

2. Какие личностные качества, привычки вы хотели бы у себя изменить?

61 ответ



ПРИЛОЖЕНИЕ Н.

Данные по количеству учебных задач до и после эксперимента в группах
(программа «Педагогическая статистика») (Глава 2.3.)

Таблица 13.

Контрольная группа		Экспериментальная группа					
N	до начала эксперимента	N	после окончания эксперимента	N	до начала эксперимента	N	после окончания эксперимента
1	60	1	60	1	61	1	61
2	60	2	60	2	61	2	61
3	60	3	60	3	61	3	61
4	4	4	4	4	61	4	61
5	60	5	1	5	61	5	61
6	1	6	3	6	1	6	61
7	1	7	4	7	39	7	48
8	1	8	1	8	50	8	58
9	1	9	8	9	56	9	59
10	39	10	37	10	31	10	60
11	58	11	52	11	53	11	59
12	49	12	50	12	41	12	54
13	34	13	37	13	29	13	44
14	0	14	1	14	0	14	16
15	0	15	1	15	0	15	21
16	0	16	0	16	0	16	14
17	8	17	34	17	9	17	58
18	8	18	24	18	6	18	53
19	6	19	14	19	3	19	47
20	4	20	12	20	3	20	47
21	2	21	2	21	2	21	28
22	2	22	47	22	60	22	61
23	60	23	60	23	61	23	61
24	19	24	41	24	59	24	61
25	0	25	3	25	59	25	61
*		*		*		*	
...		

Таблица 14.

Метод ввода данных: Индивидуальные данные Суммарные данные

Индивидуальные данные Суммарные данные Описательная статистика Анализ

	Контрольная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа после окончания эксперимента
Контрольная группа до начала эксперимента		Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,7567, критическое 1,96. Характеристики сравнимых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,8045, критическое 1,96. Характеристики сравнимых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 4,094, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравнимых выборок составляет 95%
Контрольная группа после окончания эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,7567, критическое 1,96. Характеристики сравнимых выборок совпадают на уровне значимости 0,05		Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,3873, критическое 1,96. Характеристики сравнимых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 4,1328, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравнимых выборок составляет 95%
Экспериментальная группа до начала эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,8045, критическое 1,96. Характеристики сравнимых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,3873, критическое 1,96. Характеристики сравнимых выборок совпадают на уровне значимости 0,05		Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 2,1246, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравнимых выборок составляет 95%
Экспериментальная группа после окончания эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 4,094, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравнимых выборок составляет 95%	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 4,1328, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравнимых выборок составляет 95%	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 2,1246, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравнимых выборок составляет 95%	