Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 6
№ 3

16+

2023 Г

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

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

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

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

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

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

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

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

КОНТАКТЫ / CONTACT US

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ / EDITORIALBOARD

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НОВИЧКОВ Владимир Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, автор более 100 научных и научно-методических публикаций. Отличник просвещения СССР, Отличник народного образования Грузинской ССР, Отличник народного образования МНР, Заслуженный учитель Российской Федерации.

С 1964 года неразрывно связан с системой образования. Работал учителем, директором школы, на различных должностях в Министерстве просвещения СССР, ректором, проректором и заместителем директора по научной работе в ряде учебных и научно-исследовательских институтов, первым заместителем Министра образования РФ, Начальником Северного окружного управления Департамента образования г. Москвы.

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

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ / EDITORIALBOARD

БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика».
BOZIEV Ruslan Sakhitovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Editor-in-Chief of the Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education "Pedagogy".

ВОРОВЩИКОВ Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией экспериментальной психологии и педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.
VOROVSHCHIKOV Sergey Georgievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, a Head of the Laboratory of Experimental Psychology and Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.

ЕРОШИН Владимир Иванович, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования.
EROSHIN Vladimir Ivanovich, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE; a member of the Department of General Secondary Education.

КАРАКОЗОВ Сергей Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор, директор Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета.
KARAKOZOV Sergey Dmitrievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University.

КУРНЕШОВА Лариса Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.
KURNESHOVA Larisa Evgenievna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE. a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.

ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.
LUKATSKY Mikhail Abramovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ / EDITORIALBOARD

МЕСЬКОВ Валерий Сергеевич, доктор философских наук, профессор Московского педагогического государственного университета.
MESKOV Valery Sergeevich, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Moscow Pedagogical State University.

НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович, доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета.
NEBORSKY Yegor Valentinovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Moscow Pedagogical State University.

ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.
POLONSKY Valentin Mikhailovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a Member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.

САВЕНКОВ Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, Директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования.
SAVENKOV Alexander Ilyich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Corresponding Member of RAE, a member of the Vocational Education Department.

СЕМЁНОВ Алексей Львович, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН и РАО.
SEMENOV Alexey Lvovich, Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences and RAE.

СЛОБОДЧИКОВ Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.
SLOBODCHIKOV Viktor Ivanovich, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.

СОБКИН Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ; Директор Центра социологии образования РАО, академик РАО.
SOBKIN Vladimir Samuilovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology L.S. Vygotsky, Russian state university for the humanities; Director of the Center for Sociology of Education RAE, Academician of RAE.

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

Прохоренко Юрий Иванович, Луковенко Татьяна Геннадьевна
СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ КОНТЕКСТ 12
Климай Екатерина Владимировна
СВЯЗЬ ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКИ И МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТА 33
Кодинцева Дарья Юрьевна, Сафиуллин Сергей Аликович
СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД ФОРТЕПИАННОЙ МИНИАТЮРОЙ С БУДУЩИМИ ДИРИЖЁРАМИ ВОЕННОГО ДУХОВОГО ОРКЕСТРА (НА ПРИМЕРЕ ЭТЮДОВ-КАРТИН С. В. РАХМАНИНОВА СОЧ. 33) 43
Ажиев Ахмед Вахаевич, Гайрабеков Руслан Хасанович
О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 56
Командышко Елена Филипповна, Селиванова Марина Евгеньевна
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 65

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Гадаборшева Зарина Исраиловна, Оказова Зарина Петровна
Гайрабеков Руслан Хасанович
ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 75
Борисов Борис Юрьевич
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В РОССИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ 84
Москаленко Марина Владимировна
ГЕНЕЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 94
Налиткина Ольга Викторовна
ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ В ПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 102

СОДЕРЖАНИЕ | CONTENTS

Богомольный Михаил Семенович
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОКАЛИСТОВ (НА ОСНОВЕ ТЕХНИКИ БЕЛЬКАНТО) 117
Су Цзюнь
СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ ПИАНИСТОВ И ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМУ АНАЛИЗУ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО 130
Журавель Ирина Борисовна, Савко Елизавета Сергеевна
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 139
Чаплин Андрей Владимирович
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС И МВД 148

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Смолянинова Ольга Георгиевна, Солдатов Дмитрий Павлович
МОДЕЛЬ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЬЮТОРА 160
Касприк Ольга Вячеславовна
ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ЦИФРОВИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 169
Попова Анна Ивановна, Гаврилова Ирина Станиславовна
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ 177
Горбачева Наталья Владимировна
ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАКУРСЕ КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА 189

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Состина Елена Викторовна, Пироженко Ирина Юрьевна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 200
Пирманова Назира Исмековна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 208

СОДЕРЖАНИЕ | CONTENTS

Эскерханова Луиза Тагировна, Муцурова Залина Мусаевна, Рогачев Руслан Ахметханович
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 216

Журавлева Евгения Александровна
ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В КОММУНИКАЦИЮ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 230

Яцковская Ирина Федоровна
ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ БГТУ ИМ. В. Г. ШУХОВА) 252

Пан Цзяо
ИНТЕГРАТИВНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОГО, ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ . 261

CONTENTS LIST

MODERN DIDACTIC

Iurii Ivanovich Prokhorenko,Tatiana Gennadievna Lukovenko
LEARNING STYLES: RUSSIAN AND FOREIGN CONTEXT 12
Ekaterina Vladimirovna Klimai
CORRELATIONS OF PIANO TECHNIQUE AND MUSICAL THINKING AT DIFFERENT STAGES OF PIANIST TRAINING 33
Daria Yurievna Kodintseva, Natalia Viktorovna Bogdanova
THE SPECIFICS OF WORKING ON A PIANO MINIATURE WITH STUDENTS CONDUCTORS OF A MILITARY BRASS BAND (ON THE EXAMPLE OF SKETCHES-PAINTINGS BY S. V. RACHMANINOV OP. 33) 43
Ahmed Vakhaevich Ajiev, Ruslan Khasanovich Gayrabekov
ON THEORETICAL ASPECTS OF CONTINUITY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PRIMARY SCHOOL 56
Elena Filippovna Komandyshko, Marina Evgenevna Selivanova
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN POLY-ARTISTIC ACTIVITY 65

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Zarina Israilovna Gadaborsheva, Zarina Petrovna Okazova, Ruslan Khasanovich Gayrabekov
CHARACTERISTICS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION IN PRESCHOOL AGE 75
Boris Yurievich Borisov
PEDAGOGICAL TRADITIONS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN RUSSIA DURING THE FIRST WORLD WAR: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE 84
Marina Vladimirovna Moskalenko
GENESIS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS 94
Olga Viktorovna Nalitkina
IDENTITY PHENOMENON FROM THE POINT OF VIEW OF METHODOLOGY OF ITS DEVELOPMENT IN SUBJECT EDUCATION AT HIGHER SCHOOL 102

СОДЕРЖАНИЕ | CONTENTS

Bogomolnyi Mikhail Semenovych
THE STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE COMPONENTS OF THE PERFORMING SKILLS OF STUDYING VOCALISTS (BASED ON THE BEL CANTO TECHNIQUE) 117
Su Jun
THE SPECIFICS OF PREPARING CHINESE PIANISTS AND TEACHERS FOR PERFORMING ANALYSIS IN THE PIANO CLASSROOM 130
Irina Borisovna Zhuravel, Elizaveta Sergeevna Savko
THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS THROUGH THEATRICAL TECHNOLOGIES 139
Andrey Vladimirovich Chaplin
INTERRELATION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF CHARACTER AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUCCESS OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS 148

NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Olga Georgievna Smolyaninova, Dmitrij Pavlovich Soldatov
TUTOR DIGITAL COMPETENCE MODEL 160
Olga Vyacheslavovna Kasprik
A PHILOSOPHICAL VIEW OF THE DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION 169
Anna Ivanovna Popova, Irina Stanislavovna Gavrilova
DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS: PROBLEMS AND PROSPECTS OF ITS DEVELOPMENT 177
Natalia Vladimirovna Gorbacheva
THE FORMATION PROCESS OF VOCAL AND CHORAL SKILLS OF PRIMARY WITH KINESTHETIC APPROACH PERSPECTIVE 189

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Elena Viktorovna Sostina, Irina Yurievna Pirozhenko
THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS 200
Nazira Ismekovna Pirmanova
USING TASKS OF AN INTERACTIVE ORIENTATION IN THE STUDY OF SPELLING IN HIGH SCHOOL 208
Luiza Tagirovna Eskerkhanova, Zalina Musaevna Mutsurova, Ruslan Akhmetkhanovych Rogachev
MAIN TRENDS IN THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN SCIENTIFIC RESEARCH 216

СОДЕРЖАНИЕ | CONTENTS

Evgeniya Alexandrovna Zhuravleva
INVOLVEMENT IN COMMUNICATION AS A FACTOR OF REDUCING EMOTIONAL BURNOUT OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS 230
Irina Fedorovna Yatskovskaya
DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL BURNOUT OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES (ON THE EXAMPLE OF V. G. SHUKHOV BSTU) 252
Pan Jao
INTEGRATIVE-CONTEXT APPROACH AS A WAY TO REALIZE THE INTERRELATION OF MUSIC, PERFORMING AND PEDAGOGICAL MASTERING OF RUSSIAN VOCAL MUSIC BY CHINESE BACHELOR STUDENTS 261

ПРОХОРЕНКО ЮРИЙ ИВАНОВИЧ
доктор философских наук, доцент кафедры педагогического и дефектологического образования,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
e-mail: uraldv@yandex.ru

ЛУКОВЕНКО ТАТЬЯНА ГЕННАДЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогического и дефектологического образования,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
e-mail: 009854@pnu.edu.ru

IURII IVANOVICH PROKHORENKO
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Department of Pedagogical and Defectological Education,
Pacific National University
e-mail: uraldv@yandex.ru

TATIANA GENNADIEVNA LUKOVENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical and Defectological Education,
Pacific State University
e-mail: 009854@pnu.edu.ru

СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ КОНТЕКСТ

В статье даётся оценка концепта «стили обучения» как дидактического инструмента, направленного на повышение эффективности процесс обучения. На основе сравнения распространённости теорий стилей обучения и публикационной активности зарубежных и российских авторов показывается, с одной стороны, когерентность этих исследований, а с другой – и имеющееся противоречие между теорией и практикой применения стилей обучения. Подчёркивается некритичное восприятие большинством российских исследователей теории стилей обучения и делается вывод о необходимости подготовки и издания монографии, освещающей как фундаментальные, так и прикладные аспекты этой проблемы, отталкивающейся как от анализа существующих теорий стилей обучения, так и опирающейся на репрезентативные эмпирические исследования.

Ключевые слова: образование, педагогика, андрагогика, дидактика, эффективность обучения, стиль обучения, стиль преподавания, индивидуальность обучающихся.

LEARNING STYLES: RUSSIAN AND FOREIGN CONTEXT

The article evaluates the concept of «learning styles» as a didactic tool aimed at improving the efficiency of the learning process. On the basis of a comparison of the prevalence of theories of learning styles and the publication activity of foreign and Russian authors, the coherence of these studies is shown, on the one hand, and on the other hand, the existing contradiction between the theory and practice of

ap-plying learning styles. The uncritical perception of the theory of learning styles by the majority of Russian researchers is emphasized and it is concluded that it is necessary to prepare and publish a monograph covering both fundamental and applied aspects of this problem, starting both from the analysis of existing theories of learning styles and relying on representative empirical research.

Keywords: education, pedagogy, andragogy, didactics, learning style, teaching style, learning efficiency, individuality of students.

Современный динамичный мир, где парадигма «образование на всю жизнь» сменилась на «образование через всю жизнь», требует поиска эффективных подходов к обучению, поскольку ресурсы и у личности, и у общества всегда ограничены. В этой связи представляется важным оценить возможности и потенциал стилей обучения как дидактического инструмента. Исследование «стилей обучения» в конце XX века из когнитивной психологии пришло в педагогику, где его центральной идеей стала, как отмечает М. Р. Арпентьева, необходимость диалогического обучения [2]. В процессе обучения и в контексте ситуации обучения через диалог учащихся и педагогов происходит осмысление знаний и умений, получаемых в конкретных социокультурных и исторических условиях. В процессе этого диалога, что особенно важно, формируется отношение личности к себе и миру, знание становится личностно ориентированным, а значит – функциональным.

Понятие стиля было заимствовано психологической наукой, а, вслед за ней, и педагогической из области искусства и литературоведения, где оно характеризует одновременно и манеру письма, и творческую индивидуальность автора. Уже в античных риториках и поэтиках говорилось о трёх стилях, учение о них встречается и во многих старых славянских риториках XVI-XVIII вв. В этом контексте нельзя не упомянуть М. В. Ломоносова, который в рамках языкознания создал стилистику. И, как точно подметил В. П. Вомперский, «понятие категорий стилистики всегда исторически конкретно. Содержание, объём и структура стилистических терминов различны в различные эпохи истории литературных языков и определяются уровняем развития лингвистической мысли» [4, с. 8]. Это методологическое замечание

полностью относится и к «стилям обучения», концептуализация которых определяется современным состоянием психологической и педагогической наук. Многоплановость понятия «стиль» подчёркивает также К. В. Зенкин, анализируя понятие художественного стиля в трудах А. Ф. Лосева: «Стиль относится к ряду тех фундаментальных научных понятий, которые при всей их самоочевидности вызывают массу споров и с величайшим трудом поддаются определению» [15, с. 8]. Говоря о широчайшем применении этого понятия в повседневной жизни, в том числе и во внехудожественной сфере, К. В. Зенкин обращает внимание на то, что в этом случае стиль, по сути дела, выступает синонимом слов «метод», «способ», «тип», «вид» и т. п. [там же]. Впервые в социальном контексте, по оценке А. П. Лобанова, к термину «стиль» (как стиль жизни) обратился А. Адлер. Позже Г. Оллпорт стал использовать его для обозначения совокупности черт личности, отражающих её индивидуальность, а Р. Стагнер концептуализировал это понятие как совокупность перцептивных актов и форм реагирования [14, с. 125].

В настоящее время за рубежом доминирует позиция, согласно которой классический стиль обучения в классе, называемый учителями «инструкторским» или просто «мелом и разговором» – оценивается как пережиток 19-го века, в то время как подход, ориентирующийся на «стили обучения», рассматривается как пример инновационного и основанного на фактических данных обучения, подходящего для 21-го века. Среди большого разнообразия подходов к классификации стилей обучений за рубежом одной из самых популярных является модель VARK Нила Флеминга [27], разработавшего в 1987 году опросник, который был призван помочь всем заинтересованным узнать больше об их индивидуальных предпочтениях в обучении. Согласно его подходу, каждый ученик обладает определенным сенсорным предпочтением усвоения информации – визуальным, слуховым, через чтение и письмо и кинестетическим (VARK). Сейчас этот подход превратился в коммерческий проект, который позволяет любому заинтересованному лицу, пройдя соответствующий опросник, выбрать для себя лучшую стратегию обучения [35]. Более того,

британский Институт исследований стилей обучения утверждает, что на самом деле существует семь различных «стилей восприятия», включая учеников, которые лучше всего учатся «через обоняние и вкус» [28].

Если говорить о российском образовательном пространстве, то в нём наибольшей популярностью пользуются теория стилей обучения (ТСО) уже упомянутого Нила Флеминга и американского психолога, доктора в области социальной психологии Дэвида Колба, который выделил четыре стиля обучения (аккомодационный, дивергентный, конвергентный и ассимилирующий), связанных с 4 этапами обучения (личный опыт – осмысления опыта – теоретические концепции – применение на практике); эти стили также определяют восприятие информации и способ ее обработки человеком [9; 11; 17]. Причём модель Д. Колби активно применяется в андрагогике для анализа когнитивных практик студентов и обучения взрослых [1; 19]. Да и в самой студенческой среде в рамках научно-исследовательской работы есть интерес к ТСО, о чём свидетельствуют материалы студенческих научно-практических конференций [18].

Следует отметить, что, можно уже сказать – классический подход к определению стилей обучения на основе ведущего способа восприятия и обработки информации более активно используется в школьном обучении. Для определения учебных стилей школьников педагоги используют как помощь штатных психологов [21], так и делают это самостоятельно, используя современные цифровые ресурсы [20]. Ну а те исследователи, которых не стесняют классические каноны, обращаются и к другим моделям (стилям) обучения, особенно в рамках андрагогики. Так, Т. А. Волянская, исследуя вопросы адаптивности в системах дистанционного обучения, в контексте ТСО рассматривает наряду с моделью Колба, модель Хани – Мамфорда, модель Фельдера – Сильверман, модель когнитивных характеристик (Cognitive Trait Model, CTM) и таксономию Блума [3, с. 30-41].

Однако одной из фундаментальных ценностей науки является организованный скептицизм. Очевидно, что руководствуясь ею в

январе текущего года британский исследователь Карл Хендрик, доктор философии в области образования (Королевский колледж Лондона) опубликовал статью «Стилей обучения не существует» [28]. В данной статье он аргументированно, с отсылками к многочисленным исследованиям [24] проводит основную мысль, что подход к обучению, основанный на предпочтениях учащихся, звучит похвально с точки зрения ориентации на индивидуальность обучающихся, но он исходит из неправильного понимания того, как происходит обучение. На оценку К. Хендрика стоит обратить внимание уже потому, что он является соавтором получившей хорошие отзывы как теоретиков, так и практиков педагогики книги «Как происходит обучение» [29], в которой анализируется прикладная значимость основополагающих работ в области педагогической психологии.

Современная британская педагогическая практика исходит из постулатов ТСО о том, повторимся, что люди учатся по-разному, в основном с помощью визуальных, слуховых или кинестетических способов, следовательно материал должен быть представлен учащимся с учетом этих различий, в соответствии с «гипотезой сцепления». Поэтому на основе тестирования обучающихся определяется приемлемый для них стиль обучения и идёт тщательный подбор содержания с учетом индивидуальных потребностей учеников.

К. Хендрика тревожит то, насколько ТСО распространена в образовании. В последние 50 лет она пользуется необычайным успехом. Эта теория не только стала некритически принятой [31] на курсах повышения квалификации учителей в течение многих лет, а затем и в школьном классе, но и получила широкое распространение в основных средствах массовой информации, которые её представляют как «ключевой навык» учителя.

Если 10 лет назад более 90 % учителей считали, что учащиеся лучше учатся, когда материал преподносится в их предпочтительном стиле обучения: визуальном, аудиальном или кинестетическом [26], то систематический обзор материалов в 2020 году показал, что уже 95,4 % учителей-стажеров согласились с тем, что сопоставление

обучения со стилями обучения является эффективным [32]. Фактором, обусловливающим восприятие ТСО как эффективного подхода, является то, что она кажется самоочевидной правдой; отсюда её широкая, интуитивная привлекательность.

Однако, по оценке К. Хендрика, несмотря на привлекательность теории стилей обучения, «просто нет достоверных доказательств в поддержку идеи о том, что внимание к стилям обучения на самом деле способствует обучению» [28]. Он считает скандальным факт, что так много учителей продолжают практиковать и одобрять методы, которые не оказывают заметного благотворного влияния на их учеников. И такие критические оценки ТСО за рубежом звучат давно. Так, проведя обзор большого количества теоретических и прикладных источников во временном интервале с 1938 г. на дату выхода статьи в 2009 году, группа университетских исследователей в США разработала авторский тип доказательств для подтверждения использования оценки стиля обучения в учебной обстановке. Они не смогли найти никаких доказательств, которые явно соответствовали бы этому стандарту. Более того, в нескольких исследованиях, в которых использовался соответствующий тип дизайна исследования, они получили результаты, которые противоречат наиболее широко распространенной версии гипотезы стилей обучения («гипотезы зацепления (связывания)»). Это позволило им сделать вывод, что «контраст между огромной популярностью подхода, основанного на стилях обучения, в образовании и отсутствием достоверных доказательств его полезности, на наш взгляд, поразителен и тревожен» [33, с. 117].

Если выводы Пашлера и его коллег были основаны на критическом обзоре литературы, то на основе описанного ими экспериментального дизайна и, следуя их замыслу, другая группа учёных, проведя эмпирическое исследование влияния предпочтения стиля обучения, получила результаты, которые «не продемонстрировали статистически значимой связи между предпочтением стиля обучения (аудиальное, визуальное слово) и методом обучения (аудиокнига, электронный текст) для немедленных или отсроченных тестов на понимание. Взятые вместе, результаты

нашего исследования статистически не подтвердили гипотезу о связывании ни для способности к вербальному пониманию, ни для обучения на основе способа обучения (цифровая аудиокнига, электронный текст)» [34, p. 64].

Критическое отношение к теории стилей обучения характерно за рубежом не только для академической, но и практико-ориентированной среды, где видят сложившуюся ситуацию. Рассматривая стили обучения, основанные на теории личности Юнга, одну из самых популярных модель VARK Нила Флеминга и модель стиля обучения Колба, практики обращают внимание на то, что «хотя концепция стилей обучения остается очень популярной, исследования обнаружили мало доказательств в поддержку идеи о том, что обучение, основанное на предпочтениях в обучении, приводит к улучшению результатов обучения» [25].

Российские авторы ошибочно считают, что зарубежные исследователи ориентированы на разработку терминологии ТСО [10, с. 118]. Уже сам факт того, что критическая оценка эффективности применения ТСО в учебной практике основана на многочисленных прикладных исследованиях, заставляет усомниться в такой односторонней оценке. Да и характер публикационной активности говорит о том, что позитивистская ориентация в англоязычном научном сегменте явно доминирует, о чём свидетельствуют данные таблицы 1.

Таблица 1

Количество и характеристика публикаций по данным поискового сервера Taylor&Francis Onlin по состоянию на 26.03.2023 г. (выборка по ключевым словам «Learning style» и «Teaching style»)

	Learning style	Teaching style	
Article Type	Articles (477)	Articles (194)	**Article Type**
Article	450	180	Article
Other	19	12	Other
Article Commentary	3	1	Article Commentary
Review Article	2	1	Review Article
Book Review	1	–	
Brief Report	1	–	
Review	1	–	

	Learning style	Teaching style	
Subject			**Subject**
Education	299	136	Education
Economics, Finance, Business & Industry	40	13	Behavioral Sciences
Behavioral Sciences	38	10	Communication Studies
Medicine, Dentistry, Nursing & Allied Health	32	10	Humanities
Engineering & Technology	28	9	Arts
Health and Social Care	21	9	Sports and Leisure
Information Science	18	7	Language & Literature
Humanities	15	7	Medicine, Dentistry, Nursing & Allied Health
Tourism, Hospitality and Events	15	6	Economics, Finance, Business & Industry
Social Science	14	4	Engineering & Technology
Search (19) more		Search (10) more	
Journal			**Journal**
Interactive Learning Environments	24	9	College Teaching
Journal of Research on Technology in Education	21	9	Early Child Development and Care
The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas	16	9	Educational Psychology
Accounting Education	15	6	The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas
Educational Psychology	15	5	Communication Quarterl)
Cogent Education	10	5	Physical Education and Sport Pedagogy
Higher Education Pedagogies	9	4	Cogent Education
Journal of Hospitality & Tourism Education	9	4	Educational Research

	Learning style	Teaching style	
Advances in Medical Education and Practice	8	4	Journal of Research on Technology in Education
European Journal of Engineering Education	8	4	Research Papers in Education
Search (185) more		Search (92) more	
Publication date			**Publication date**
Last Year	11	5	Last Year
Last 6 Months	5	2	Last 6 Months
Last 3 Months	3		
Last Month	2		

Если сравнить публикационную активность зарубежных и российских исследователей по проблеме ТСО (см. таблицу 2), то обращает на себя «соразмерность» интереса к «стилям обучения» и «стилям преподавания». Коэффициент соотношения в первом случае составляет 2,45, а во втором 2,82. Оговоримся, что корректнее вести речь не о «российских исследователях», а о «русскоязычном постсоветском научном пространстве», так как в научную электронную библиотеку eLIBRARY.RU включены работы не только российских исследователей, но и Узбекистана, Киргизии, Казахстана. Но так как доля их публикаций незначительна, мы будем говорить о «российском контексте».

В оценке публикаций по названным ключевым словам есть и ещё один нюанс. Поскольку русскоязычным исследователям приходится при составлении метаданных статьи писать ключевые слова на русском и английском языке, то обнаруживается некоторое несоответствие. Определяя для своей статьи ключевое слово «стиль(и) обучения», при переводе на английский язык большинство используют эквивалент «learning style(s)», но почти 15 % переводят его как «teaching style(s)». Поэтому только при обращении к детальному анализу содержания статьи можно оценить корректность подбора англоязычного эквивалента. В то же время эта несостыковка, на наш взгляд, может говорить как о субъектном различии в трактовке образовательного процесса (не все педагоги приняли деятель-ностный подход в обучении), так и о нерешённости

важной методологической проблемы дидактики – корректного понятийного описания процесса обучения. Очевидно поэтому авторам приходится использоваться такие формулировки ключевых слов как «стиль обучения/преподавания», «стиль учения (обучения)» или «стиль учения». Последнее используется значительно реже и должно стать предметом специального рассмотрения, поскольку существуют совершенно разные подходы к его трактовке и соотношению со «стилями обучения» – от сущностного различения [6] до отождествления, когда «наиболее точным определением стиля обучения… является такое: стиль учения – это индивидуально-своеобразные способы усвоения учебных знаний и умений (информации) в учебной деятельности (в более широком понимании. Это присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением) (выделено нами, сохранено авторское изложение и отсылка к статье М. А. Холодной – Ю. П., Т. Г.) [7, с. 382-383; 23, с. 65].

Закономерно, что преобладающим типом публикаций в обоих случаях являются научные статьи – за рубежом их доля в общем объёме публикаций (по обоим ключевым словам) составляет 94 %; у нас она хотя и ниже, но также преобладает – 55 %, поскольку в российском институциональном научном поле публикации в сборниках материалов конференций менее «затратны» (32 % публикаций). В целом же доля статей у нас составляет также 93 %.

Таблица 2

Количество и характеристика публикаций по данным НЭБ eLIBRARY.RU по состоянию на 26.03.2023 г. (выборка по ключевым словам «стиль(и) обучения» и «стиль(и) преподавания»)

	Стиль(и) обучения	Стиль(и) преподавания	
Тип публикации	Публикации (280)	Публикации (99)	Тип публикации
научная статья в журнале	152	56	научная статья в журнале
статья в сборнике трудов конференции	89	33	статья в сборнике трудов конференции

	Стиль(и) обучения	Стиль(и) преподавания	
аннотация в журнале	10	3	аннотация в журнале
обзорная статья в журнале	9	2	статья в сборнике статей
тезисы доклада на конференции	8	2	тезисы доклада на конференции
статья в журнале по материалам конференции	5	1	краткое сообщение в журнале
статья в сборнике статей	3	1	монография
монография	1	1	учебное пособие
учебное пособие	1		
глава в книге	1		
сборник трудов конференции	1		
Тематика			**Тематика**
Народное образование. Педагогика	192	67	Народное образование. Педагогика
Психология	37	9	Языкознание
Языкознание	22	5	Психология
Экономика. Экономические науки	12	7	Физическая культура и спорт
Медицина и здравоохранение	6	3	Экономика. Экономические науки
Общественные науки в целом	3	2	Философия
Автоматика. Вычислительная техника	2	2	Математика
Физическая культура и спорт	2	1	Науковедение
Математика	2	1	Общественные науки в целом
Социология	1	1	Общие и комплексные проблемы естественных и точных наук
Философия	1	1	Физика
Журналы			**Журналы**
Психология обучения	10	3	Вопросы педагогики
Дистанционное и виртуальное обучение	5	3	Образовательные технологии и общество

	Стиль(и) обучения	Стиль(и) преподавания	
Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки	3	2	Вопросы образования
Научный альманах	3	2	Дистанционное и виртуальное обучение
20 журналов опубликовали по две статьи		2	Теория и практика современной науки
110 журналов опубликовали по одной статье		2	Школьные технологии
		45 журналов опубликовали по одной статье	

Если говорить о тематике публикаций, а по сути, о тех сферах, где стили обучения являются предметом анализа, поскольку выступают в них инструментальной ценностью, то в лидерах, как и должно быть, – сфера образования: 65 % публикаций зарубежом и 68 % на постсоветском пространстве; вторая позиция у «поведенческих наук» – соответственно 8 % и 11 %. Вот третья позиция различается: у нас это языкознание с 8 % публикаций, а за рубежом это экономика (6,6 %), которая у нас занимает четвёртую позицию (4 %). Как видим, и по этой позиции сравнения обнаруживается очевидная когерентность исследований. Но стоит обратить внимание на то, что у нас список тематики, представленный в таблице, исчерпывающий (12 позиций), а в англоязычном пространстве он включает в себя почти в три раза больше позиций. Это может говорить как о техническом аспекте (методике группировки публикаций по тематике), так и о том, что за рубежом больше тех сфер жизнедеятельности, где передача социального опыта через целенаправленное обучение привлекает внимание исследователей.

Анализ журналов, предоставляющих свои страницы для публикаций по проблемам ТСО, менее интересен, но и он позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, это примерно одинаковое количество журналов – 174 журнала у нас и почти 200 журналов за

рубежом. Однако при большем количестве публикаций у них сформировались площадки, которые могут выступить в качестве методологического и методического центра. Так, в «Journal of Research on Technology in Education» опубликовано 3,7 % всех работ; по 3,6 % статей опубликовано в «Interactive Learning Environments» и «Educational Psychology», ну и 3,3 % – в «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas».

У нас же тройка лидеров, которая может претендовать на эту роль, это журналы «Психология обучения» (3 % опубликованных статей), «Дистанционное и виртуальное обучение» (1,8 %) и журнал «Вопросы педагогики» с 1,3 % опубликованных работ.

Но, как нам видится, наиболее значимо то, что публикационная активность за рубежом по проблематике ТСО явно пошла на спад, в то время как у нас она только стала набирать обороты в начале этого века. Общая динамика российских публикаций (по обоим ключевым словам) представлена на рисунке 1.

Разнонаправленные (и асинхронные) тенденции публикационной активности напоминают феномен «запаздывающей модернизации» в отечественной сфере образования. По содержанию статей и той источниковой базе, на которой они написаны, можно сделать вывод, что российские учителя и преподаватели только знакомятся со звёздным периодом ТСО, рассматривая эту теорию в качестве «нового подхода к оптимизации обучения» [2; 16]. Конечно, и нашим многим исследователям знакома критическая оценка ТСО. Так, Н. Н. Дробышева отмечает, что, к сожалению, нет однозначного понимания стилей обучения в его нынешнем виде [8, с. 44], Д. С. Левтерова обращает внимание на его дискуссионность [13, с. 40], а Е. В. Королёва, рассматривая использование модели стилей обучения в смежных сферах для персонализации подходов к клиентам, подчёркивает спорность эффективности применения VARK в учебном процессе [12].

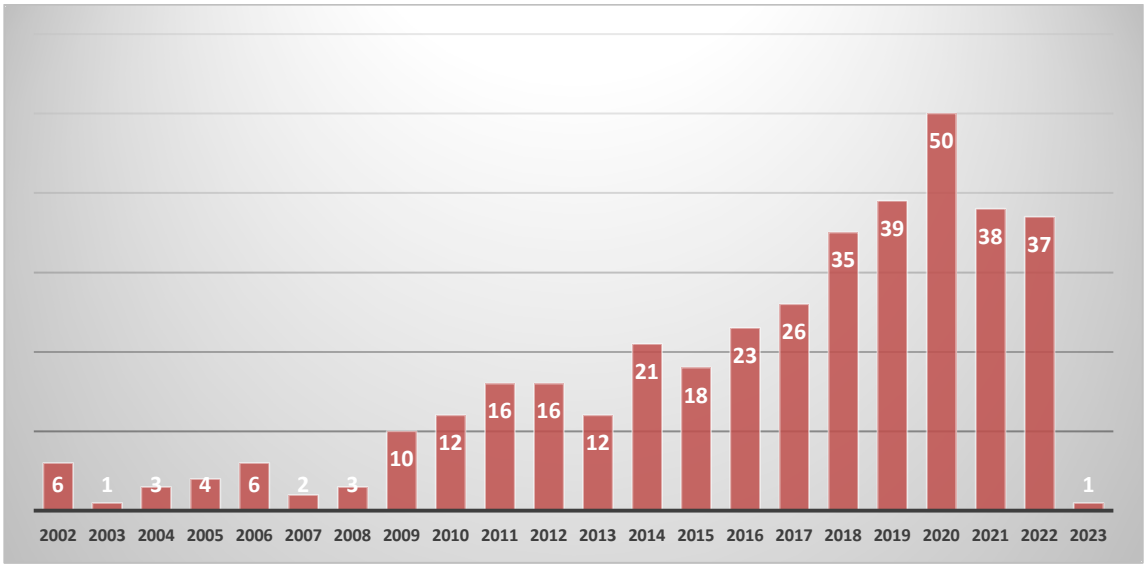

Рисунок 1 – Количество публикаций по данным НЭБ eLIBRARY.RU по состоянию на 26.03.2023 г. (выборка по ключевым словам «стиль(и) обучения» и «стиль(и) преподавания»)

О неэффективности ориентации на стили обучения уже говорят и в практически ориентированном медийном педагогическом пространстве, причём давно [22] и уже регулярно. Так, Виктор Глебов на одном из самых содержательных педагогических сайтов «Педсовете», рассматривая популярные педагогические методы с недоказанной эффективностью, наряду с IQ-тестированием и программой Head Start к таковым отнёс и «Стили обучения (VARK)» [5]. Однако в целом российские авторы не критично относятся к ТСО, поэтому они сетуют на невозможность её применения в российских образовательных учреждениях; на то, что в российских школах психологическое тестирование все еще считается роскошью, а большинство студентов не знают о своих стилях обучения, поскольку психологические службы университета, при их наличии, решают совсем другие задачи. Поэтому, «поступив в высшее учебное заведение, обучаемые просто не могут начать обучение по-новому» [8, с. 42].

Как мы видим, ситуация с оценкой инструментальной роли ТСО как эффективного дидактического средства очень противоречива. Следует иметь ввиду, что важным моментом зарубежного подхода к стилям обучения является то, что он положительно отвечает на

вопрос о том, можете ли вы изменить свой стиль обучения. Лучшим способом обеспечить максимальную отдачу от приобретаемого образовательного опыта является использование различных стратегий обучения; даже несмотря на то, что вам может казаться, что определенный стиль соответствует вашим предпочтениям в обучении.

Стили обучения могут меняться по целому ряду причин. В качестве факторов, которые могут способствовать изменениям в стилях обучения, зарубежные исследователи рассматривают (1) контекст обучения, (2) окружающую среду, (3) методы обучения и (4) его предмет [30]. Может быть, эта «текучесть» стилей обучения не позволяет оценить эффективность их применения в учебном процессе? Или корень проблемы в том, что стили обучения не анализируются строго в контексте педагогики или андрогогики, в то время как формирование стилей мышления и когнитивных стилей объективно связано с возрастными различиями?

Возможно, что за противоречивостью ТСО стоит целый ряд «нейромифов», на которые обращает внимание Д. С. Левтерова. Она говорит о «штурмовом проникновении неврологических открытий в систему образования», о том, что «интеграция нейронаук в практику образования остается вызывающей». Она считает, что современные исследования процессов и стилей обучения неминуемо связаны с нейропедагогикой, поэтому практический выход из сложившейся ситуации видит в развитии основанной на доказательствах новой интердисциплинарной прикладной науки – нейропедагогики, которую нужно разработать теоретически, методологически и методически. Лишь при выполнении этих условий достижения нейронаук могут содействовать эффективной теории и практике образования [13, с. 41].

Безусловно, наука(и) в своём развитии слишком долго находились на этапе дифференциации, где доминировал «анализ». И в соответствии с фундаментальной логикой научного исследования переход на фазу «синтеза» можно и нужно приветствовать. Но этот процесс довольно длительный, в то время как учебный процесс, который определяет судьбы людей – протекает непрерывно и

ежечасно. Поэтому, на наш взгляд, сам собой напрашивается вывод: если стили обучения представляют собой дидактически значимый инструмент образовательного процесса, то назрела необходимость в подготовке и издании серьёзной монографии, освещающей как фундаментальные, так и прикладные аспекты этой проблемы, отталкивающейся как от анализа существующих ТСО, так и опирающейся на репрезентативные эмпирические исследования. Решение этой задачи под силу только большим академическим научно-исследовательским коллективам. И хочется надеяться, что они её решат в ближайшее время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амет-Уста З. Р. Стили обучения и усвоения студентом новой информации // Январские педагогические чтения. – 2020. – № 6(18). – С. 7-11.
2. Арпентьева М. Р. Новые подходы к оптимизации обучения // Новое в науке и образовании: Сборник трудов Международной ежегодной научно-практической конференции, Москва, 11 апреля 2018 года. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2018. – С. 226-233.
3. Волянская Т. А. Вопросы адаптивности в системах дистанционного обучения // Системная информатика. – 2020. – № 16. – С. 11-46. – DOI 10.31144/si.2307-6410.2020.n16.p11-46.
4. Вомперский В. П. Стилистическое учение М. В. Ломоносова и теория трёх стилей. – М.: Издательство Московского университета, 1970. – 211 с.
5. Глебов В. 3 популярных педагогических метода с недоказанной эффективностью [Электронный ресурс] // Педсовет. – 16 марта 2023 г.– URL: https://pedsovet.org/article/3-popularnyh-pedagogiceskih-metoda-s-nedokazannoj-effektivnostu?utm_source=digest&utm_medium=email&utm_campaign=2023-03-18 (дата обращения: 20.03.2023).
6. Гнатенко Е. В. Сущность понятия «стиль учения» в психолого-педагогической литературе / Е. В. Гнатенко, Г. А. Пичугина, Е. Г. Евдокимова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2014. – № 5. – С. 170-171.
7. Демина В. В. Умение учиться и стиль обучения // Молодежь – науке и практике: Взгляд в будущее: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Калуга, 12-13 декабря 2017 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», 2017. – С. 380-387.
8. Дробышева Н. Н. Применение стилей обучения языку специальности с учетом психологического типа обучаемых // Проблемы современного образования. – 2020. – № 2. – С. 38-46. – DOI 10.31862/2218-8711-2020-2-38-46.

9. Зелинский М. М. Использование цикла познания Д. Колба в преподавании экономических дисциплин / М. М. Зелинский, Г. А. Зелинская // Региональная экономика: теория и практика. – 2014. – № 15(342). – С. 39-50.
10. Ивкова Л. Э. Стили обучения: теория и практика / Л. Э. Ивкова, И. Ф. Кардаш // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2021. – № 3(65). – С. 118-121.
11. Корепанова А. А. Преподавание математики с учетом стилей обучения // Математика и междисциплинарные исследования – 2020: Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием, Пермь, 12–14 октября 2020 года. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2020. – С. 328-332.
12. Королева Е. В. Персонализация мобильного тура на основе стилей обучения // Культура и технологии. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 33-38. – DOI 10.17586/2587-800X-2021-6-1-33-38.
13. Левтерова Д. С. Стили обучения в инклюзивном образовании // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общей редакцией Л. М. Митиной. – Москва: Перо, 2019. – С. 39-42.
14. Лобанов А. П. Стратегии мотивации студентов с разными стилями обучения: от координации связей к типологическому единству / А. П. Лобанов, Т. А. Конопацкая // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2016. – № 16-2. – С. 124-133.
15. Лосев А. Ф. Учение о стиле / Общ. ред. и сост. А. А. Тахо-Годи, Е. А. Тахо-Годи. – М.; СПб.: Нестор-История, 2019. – 456 с.
16. Нечаева А. Н. Стили обучения преподавателя как фактор продуктивного обучения / А. Н. Нечаева, М. А. Вознесенский, Е. Н. Гончаров // Наука, образование, общество: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 23 марта 2021 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2021. – С. 116-118.
17. Сергеев С. Ф. Инструменты обучающей среды: стили обучения // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 19-27.
18. Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы: материалы Международной студенческой научно-практической конференции, Тверь, 28 февраля – 01 марта 2018 года. Том 1. – Тверь: Тверской государственный университет, 2018. – 337 с.
19. Суховершина Ю. В. Специфика стилей обучения современных студентов // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контекст: материалы международной конференции, Москва, 13-15 декабря 2019 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 206-212.
20. Тест «Аудиал, визуал, кинестетик». Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева (методика «Ведущий канал восприятия») [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни. – URL: psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-

dominiruyushchejpertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva (дата обращения: 10.03.2023).
21. Токмова О. А. Использование активных методов обучения школьников с различными стилями обучения как средство развития креативности // Научно-методический журнал «Поиск». – 2022. – № 1(78). – С. 15-17.
22. Хазан О. Миф о «стилях обучения» [Электронный ресурс] // The Atlantic. – 11 апреля 2018 г. – URL: https://www.theatlantic.com/science/archive/2018/04/the-myth-of-learning-styles/557687/?single_page=true (дата обращения: 27.03.2023).
23. Холодная М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности? // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 1. – С. 61-69.
24. Aslaksen K and Lorås H (2018) The Modality-Specific Learning Style Hypothesis: A Mini-Review. Front. Psychol. 9:1538. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01538.
25. Cherry Kendra. Learning Styles Based on Jung's Theory of Personality / Kendra Cherry [Электронный ресурс] // Verywell mind. – 24 October 2022. – URL: https://www.verywellmind.com/jungs-theory-of-personality-learning-styles-2795160 (дата обращения: 24.03.2023).
26. Dekker S, Lee NC, Howard-Jones P, Jolles J. (2012) Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers. Front Psychol. Oct 18;3:429. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00429. PMID: 23087664; PMCID: PMC3475349.
27. Fleming N. D. (1995) I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom // Research and development in higher education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA. V. 18. P. 308-313.
28. Hendrick C. Learning styles don’t exist [Электронный ресурс] // Aeon. – URL: https://aeon.co/essays/the-evidence-is-clear-learning-styles-theory-doesnt-work?
29. utm_source=Aeon+Newsletter&utm_campaign=83087b53bc-EMAIL_CAMPAIGN_2023_01_24_05_07&utm_medium=email&utm_term=0_-83087b53bc-%5BLIST_EMAIL_ID%5D (дата обращения: 03.02.2023).
30. Kirschner P., Hendrick C. How Learning Happens. Routledge, 2020. 328 p.
31. Koohestani H. R., Baghcheghi N. (2020) A comparison of learning styles of undergraduate health-care professional students at the beginning, middle, and end of the educational course over a 4-year study period (2015-2018). J Educ Health Promot.;9:208. doi:10.4103/jehp.jehp_224_20
32. Learning About Learning: What Every New Teacher Needs to Know [Электронный ресурс] // The National Council on Teacher Quality (NCTQ). – URL: https://www.nctq.org/dmsStage.do?fn=Learning_About_Learning_Report (дата обращения: 03.03.2020).
33. Newton PM and Salvi A (2020) How Common Is Belief in the Learning Styles Neuromyth, and Does It Matter? A Pragmatic Systematic Review. Front. Educ. 5:602451. doi: 10.3389/feduc.2020.602451.
34. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., & Bjork R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105-119.https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.

35. Rogowsky B. A., Calhoun B. M., & Tallal P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. Journal of Educational Psychology, 107(1), 64-78. https://doi.org/10.1037/a0037478.
36. The VARK Questionnaire – How do you learn best? VARK Questionnaire version 8.01 [Электронный ресурс] // VARK. – URL: https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/ (дата обращения: 15.02.2023).

REFERENCES

1. Amet-Usta Z. R. Stili obuchenija i usvoenija studentom novoj informacii // Janvarskie pedagogicheskie chtenija. 2020. # 6(18). Pp. 7-11.
2. Arpent'eva M. R. Novye podhody k optimizacii obuchenija // Novoe v nauke i obrazovanii: Sbornik trudov Mezhdunarodnoj ezhegodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 11 aprelja 2018 goda. Moskva: OOO «MAKS Press», 2018. P. 226-233.
3. Voljanskaja T. A. Voprosy adaptivnosti v sistemah distancionnogo obuchenija // Sistemnaja informatika. 2020. # 16. Pp. 11-46. DOI 10.31144/si.2307-6410.2020.n16. Pp. 11-46.
4. Vomperskij V. P. Stilisticheskoe uchenie M. V. Lomonosova i teorija trjoh stilej. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1970. 211 p.
5. Glebov V. 3 populjarnyh pedagogicheskih metoda s nedokazannoj jeffektivnost'ju // Pedsovet. 16 marta 2023 g. URL: https://pedsovet.org/article/3-popularnyh-pedagogiceskih-metoda-s-nedokazannoj-effektivnostu?utm_source=digest&utm_medium=email&utm_campaign=2023-03-18 (accessed: 20.03.2023).
6. Gnatenko E. V. Sushhnost' ponjatija «stil' uchenija» v psihologo-pedagogicheskoj literature / E. V. Gnatenko, G. A. Pichugina, E. G. Evdokimova // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2014. # 5. Pp. 170-171.
7. Demina V. V. Umenie uchit'sja i stil' obuchenija // Molodezh' nauke i praktike: Vzgljad v budushhee: Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Kaluga, 12-13 dekabrja 2017 goda. Kaluga: FBGOU VPO «Kaluzhskij gosudarstvennyj universitet im. K. Je. Ciolkovskogo», 2017. Pp. 380-387.
8. Drobysheva N. N. Primenenie stilej obuchenija jazyku special'nosti s uchetom psihologicheskogo tipa obuchaemyh // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2020. # 2. S. 38-46. DOI 10.31862/2218-8711-2020-2-38-46.
9. Zelinskij M. M. Ispol'zovanie cikla poznanija D. Kolba v prepodavanii jekonomicheskih disciplin / M. M. Zelinskij, G. A. Zelinskaja // Regional'naja jekonomika: teorija i praktika. 2014. # 15(342). Pp. 39-50.
10. Ivkova L. Je. Stili obuchenija: teorija i praktika / L. Je. Ivkova, I. F. Kardash // Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2021. # 3(65). P. 118-121.
11. Korepanova A. A. Prepodavanie matematiki s uchetom stilej obuchenija // Matematika i mezhdisciplinarnye issledovanija 2020: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh s mezhdunarodnym

uchastiem, Perm', 1214 oktjabrja 2020 goda. Perm': Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2020. Pp. 328-332.
12. Koroleva E. V. Personalizacija mobil'nogo tura na osnove stilej obuchenija // Kul'tura i tehnologii. 2021. T. 6. # 1. S. 33-38. DOI 10.17586/2587-800X-2021-6-1-33-38.
13. Levterova D. S. Stili obuchenija v inkljuzivnom obrazovanii // Nauka obrazovanie professija: sistemnyj lichnostno-razvivajushhij podhod / Pod obshhej redakciej L. M. Mitinoj. Moskva: Pero, 2019. Pp. 39-42.
14. Lobanov A. P. Strategii motivacii studentov s raznymi stiljami obuchenija: ot koordinacii svjazej k tipologicheskomu edinstvu / A. P. Lobanov, T. A. Konopackaja // Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016. # 16-2. Pp. 124-133.
15. Losev A. F. Uchenie o stile / Obshh. red. i sost. A. A. Taho-Godi, E. A. Taho-Godi. M.; SPb.: Nestor-Istorija, 2019. 456 p.
16. Nechaeva A. N. Stili obuchenija prepodavatelja kak faktor produktivnogo obuchenija / A. N. Nechaeva, M. A. Voznesenskij, E. N. Goncharov // Nauka, obrazovanie, obshhestvo: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Penza, 23 marta 2021 goda. Penza: «Nauka i Prosveshhenie» (IP Guljaev G. Ju.), 2021. Pp. 116-118.
17. Sergeev S. F. Instrumenty obuchajushhej sredy: stili obuchenija // Shkol'nye tehnologii. 2010. # 5. Pp. 19-27.
18. Sovremennaja pedagogika i psihologija: problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Tver', 28 fevralja 01 marta 2018 goda. Tom 1. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2018. 337 p.
19. Suhovershina Ju. V. Specifika stilej obuchenija sovremennyh studentov // Fundamental'nye i prikladnye problemy pedagogiki i psihologii v obrazovatel'nom i social'nom kontekst: materialy mezhdunarodnoj konferencii, Moskva, 13-15 dekabrja 2019 goda. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2020. Pp. 206-212.
20. Test «Audial, vizual, kinestetik». Diagnostika dominirujushhej perceptivnoj modal'nosti S. Efremceva (metodika «Vedushhij kanal vosprijatija») // Psihologija schastlivoj zhizni. URL: psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchejpertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva (accessed: 10.03.2023).
21. Tokmova O. A. Ispol'zovanie aktivnyh metodov obuchenija shkol'nikov s razlichnymi stiljami obuchenija kak sredstvo razvitija kreativnosti // Nauchno-metodicheskij zhurnal «Poisk». 2022. # 1(78). Pp. 15-17.
22. Hazan O. Mif o «stiljah obuchenija» // The Atlantic. 11 aprelja 2018 g. URL: https://www.theatlantic.com/science/archive/2018/04/the-myth-of-learning-styles/557687/?single_page=true (accessed: 27.03.2023).
23. Holodnaja M. A. Psihologicheskij status kognitivnyh stilej: predpochtenija ili «drugie» sposobnosti? // Psihologicheskij zhurnal. 1996. T. 17, # 1. Pp. 61-69.
24. Aslaksen K and Lorås H (2018) The Modality-Specific Learning Style Hypothesis: A Mini-Review. Front. Psychol. 9:1538. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01538.

25. Cherry Kendra. Learning Styles Based on Jung's Theory of Personality / Kendra Cherry // Verywell mind. 24 October 2022. URL: https://www.verywellmind.com/jungs-theory-of-personality-learning-styles-2795160 (accessed: 24.03.2023).
26. Dekker S, Lee NC, Howard-Jones P, Jolles J. (2012) Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers. Front Psychol. Oct 18;3:429. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00429. PMID: 23087664; PMCID: PMC3475349.
27. Fleming N. D. (1995) I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom // Research and development in higher education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA. V. 18. Pp. 308-313.
28. Hendrick C. Learning styles don't exist // Aeon. URL: https://aeon.co/essays/the-evidence-is-clear-learning-styles-theory-doesnt-work?utm_source=Aeon+Newsletter&utm_campaign=83087b53bc-EMAIL_CAMPAIGN_2023_01_24_05_07&utm_medium=email&utm_term=0_-83087b53bc-%5BLIST_EMAIL_ID%5D (accessed: 03.02.2023).
29. Kirschner P., Hendrick C. How Learning Happens. Routledge, 2020. 328 p.
30. Koohestani H. R., Baghcheghi N. (2020) A comparison of learning styles of undergraduate health-care professional students at the beginning, middle, and end of the educational course over a 4-year study period (2015-2018). J Educ Health Promot.;9: 208. doi:10.4103/jehp.jehp_224_20.
31. Learning About Learning: What Every New Teacher Needs to Know // The National Council on Teacher Quality (NCTQ). URL: https://www.nctq.org/dmsStage.do?fn=Learning_About_Learning_Report (accessed: 03.03.2020).
32. Newton PM and Salvi A (2020) How Common Is Belief in the Learning Styles Neuromyth, and Does It Matter? A Pragmatic Systematic Review. Front. Educ. 5:602451. doi: 10.3389/feduc.2020.602451.
33. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., & Bjork R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105-119.https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.
34. Rogowsky B. A., Calhoun B. M., & Tallal P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. Journal of Educational Psychology, 107(1), 64-78. https://doi.org/10.1037/a0037478.
35. The VARK Questionnaire How do you learn best? VARK Questionnaire version 8.01 // VARK. URL: https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/ (accessed: 15.02.2023).

КЛИМАЙ ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: evklimai@gmail.com

EKATERINA VLADIMIROVNA KLIMAI
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Education, Moscow State Institute of Culture
e-mail: evklimai@gmail.com

СВЯЗЬ ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКИ И МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТА

В статье выявляются связи фортепианной техники и мышления музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки пианистов, анализируются наиболее значимые проблемы формирования исполнительского аппарата и мышления пианиста на различных ступенях обучения, включая развитие беглости, координации движений, слуховых и двигательных представлений, постановку руки, устранение лишних физических напряжений. Обсуждаются принципы работы выдающихся педагогов над развитием пианистического аппарата исполнителя. Раскрывается структура и содержание понятия фортепианной техники.

Ключевые слова: фортепианная техника, фортепиано, музыкальное мышление, музыкально-исполнительское искусство, художественно-педагогический процесс, музыкальная педагогика.

CORRELATIONS OF PIANO TECHNIQUE AND MUSICAL THINKING AT DIFFERENT STAGES OF PIANIST TRAINING

The article reveals correlations between piano technique and the thinking of a performing musician in the process of professional training of pianists, analyzes the most significant problems of the formation of the performing apparatus and the thinking of a pianist at various levels of training, including the development of fluency, coordination of movements, auditory and motor representations, hand placement, elimination of unnecessary physical stress. The principles of the work of outstanding teachers on the development of the performer's pianistic apparatus are discussed. The structure and content of the concept of piano technique is revealed.

Keywords: piano technique, pianoforte, musical thinking, musical and performing arts, artistic and pedagogical process, musical pedagogy.

Воспитание фортепианной техники является одной из важнейших задач профессиональной подготовки пианиста-исполнителя. Работа над фортепианной техникой осуществляется на всех ступенях музыкально-образовательного процесса. На начальной ступени (уровень музыкальной школы) закладывается фундамент исполнительской техники пианиста, при этом формирование базовых слуховых и двигательных навыков осуществляется в неразрывной связи с развитием музыкального мышления ребенка. На данном этапе постановка игрового аппарата начинающего пианиста, работа над упражнениями, гаммами и этюдами, штрихами и репертуаром учащегося являются неотъемлемыми составляющими его технического развития. Многое зависит от организации грамотной работы, поскольку «миелинизация двигательных путей, берущих начало в коре больших полушарий, заканчивается к 14-16 годам. Процесс развития чувствительных путей завершается к 7-14 годам» [1]. Если к моменту окончания рассматриваемого «сензитивного» периода у человека нет опыта музыкально-исполнительской деятельности, необходимые слуховые и двигательные навыки не сформированы, то нейроны, отвечающие за образование сетей, связанных с музыкально-исполнительской деятельностью, погибают. Это похоже на ситуацию с освоением ребенком родного языка: если до 7 лет (период миелинизации путей речевых центров) у него нет опыта речевой деятельности, то в дальнейшем компенсировать данный пробел невозможно, о чем свидетельствует опыт социализации «детей-маугли».

Как известно, динамический стереотип представляет собой «последовательную цепь условно-рефлекторных актов, которые осуществляются в строго определенном порядке, закрепленном во времени»: «Благодаря образованию цепных условных рефлексов каждая предыдущая деятельность организма становится условным раздражителем для осуществления последующей... Стереотип трудно вырабатывается и поддается корректировке, но если он выработан (оптимальный возраст 7-12 лет), то поддержание его не требует значительного напряжения корковой деятельности» [1].

Если на первоначальном базовом уровне формирования фортепианной техники были допущены грубые ошибки, то в дальнейшем, после автоматизации неверных навыков и миелинизации соответствующих проводящих путей в головном мозге, исправить данные погрешности будет чрезвычайно сложно. А главное – будет упущено то ценное время, когда формируемые навыки могли быть быстро автоматизированы. Как известно, переучиваться сложнее, чем учиться «с нуля». Например, к числу таких погрешностей относятся:

– отсутствие «беглости» слуховых и двигательных представлений;

– излишнее напряжение как следствие нецелесообразных игровых движений;

– отсутствие навыков гибкой переключаемости с одной задачи на другую;

– отсутствие координации между слуховыми и двигательными представлениями;

– отсутствие навыков самостоятельной работы над незнакомым произведением.

Отсутствие «беглости» слуховых и двигательных представлений выражается в том, ученик играет как бы «по слогам». Эта проблема аналогична той, с которой сталкиваются при обучении детей чтению. Переход от чтения по слогам к чтению словами, фразами и предложениями требует не только волевых усилий учащегося, но и связанного с этим более высокого уровня мышления, «сворачивания» большого количества интеллектуальных операций в одну и дальнейшей автоматизации этого процесса. Данный этап занимает определенное время, однако освоив необходимые навыки, ребенок в дальнейшем не испытывает трудностей при чтении текстов. Если же данной проблеме не уделять внимание, то скорость чтения учащегося может быть достаточно низкой даже в старших классах школы, поскольку необходимые мыслительные операции не были своевременно автоматизированы, а миелинизацию прошли те проводящие пути головного мозга,

которые отвечают за чтение по слогам. Именно слово, осмысленное и произнесенное с необходимым интонационным ударением, соответствующим образом формирует речевые навыки ребенка, тренируя необходимые мышцы и позволяя избежать лишнего напряжения артикуляционного аппарата.

Аналогично этому, если при игре на фортепиано учащийся играет только в медленном темпе, а главное – не по основной единице движения, обусловленной музыкальным размером произведения, а по более мелким длительностям, то и формирование мышления музыкальными словами, фразами и предложениями у него страдает. Часто на начальном этапе ученик способен мыслить только отдельными звуками. Поэтому формирование беглости его игры неразрывно связано с развитием интонационного мышления, связывания отдельных звуков в мотивы, фразы и предложения, образующие синтаксическую структуру музыкального текста: «Самым главным условием беглости является быстрота музыкального представления» [2, с. 89].

Беглость игры, являющаяся альфой и омегой фортепианной техники, зависит «не только от умения представлять себе быстрое чередование звуков и клавиш и быстро передавать пальцевые движения, но и от умения своевременно приспосабливать руку к новым положениям» [3, с. 34]. Для развития беглости необходим комплекс способностей, включающих хорошую координацию и управляемость движений, ритмичность и точность работы мышц, аналитико-синтетическую деятельность по отбору наиболее целесообразных и «легко выполняемых двигательных комбинаций». К. Черни писал о том, что «и самый счастливый дар бесполезен, если в пальцах нет требуемых качеств» [4, с. 69].

Организация ритмических представлений учащихся – важнейшая задача в процессе работы над фортепианной техникой. Зачастую при переходе к более крупной единице движения или к более крупной синтаксической структуре, или к более быстрому темпу исполнения возникают различные зажимы, которые всегда имеют психофизиологическую природу. Как правило, это неподготовленность мышления и игрового аппарата учащегося к

предлагаемой нагрузке. Зажим проявляется в том, что мышцы, которые должны осуществлять определенные хорошо скоординированные движения, либо осуществляют их неверно, либо недостаточно натренированы. Вследствие этого, в работу включаются и другие мышцы, специфика которых не соответствует природе выполняемого движения, что приводит к перенапряжению и дальнейшим сбоям в работе всего аппарата. Если в результате многократных повторений закрепляются неверные двигательные навыки, приводящие к зажиму, это может стать причиной различных профессиональных заболеваний: «Неверные навыки могут развиться по разным причинам. Одна из них – неконтролируемый рефлекс... (например, некоторые дети судорожно цепляются за клавишу, поднимают плечи, напрягают спину, шею, мышцы лица)» [5, с. 13]. А. Шмидт-Шкловская и Й. Гат предостерегают от фиксации определенной постановки руки и навязывания учащемуся даже рациональных движений и положений игрового аппарата, поскольку вреда от них может быть гораздо больше, чем пользы, ведь при выборе конкретных приемов звукоизвлечения необходимо учитывать индивидуальные особенности строения руки ученика, а также специфику характера и фактуры музыкального произведения.

Работа в медленном темпе необходима на всех этапах обучения, поскольку позволяет проконтролировать музыкальную ткань и ощущение фортепианной фактуры исполняемого произведения в мельчайших подробностях. Полное отсутствие проигрываний в медленном темпе приводит к сбоям в работе исполнительского аппарата, так называемой «заболтанности» произведения, которая может возникать не только у детей, пробующих исполнять «на скорость» хорошо знакомое произведение, но и у опытных пианистов: «Очень много так называемых технически «ловких» пианистов чувствует, вследствие неправильных занятий, что пальцы уже не слушаются так, как раньше, хотя они занимаются столько же» [2, с. 89]. Зачастую даже студенты консерваторий грешат неоправданно быстрыми темпами, что приводит к полной бессмысленности исполнения.

Отсутствие координации слуховых и двигательных представлений учащихся, пожалуй, является одним из самых распространенных и плохо поддающихся коррекции дефектов начального периода обучения. Большая подвижность нейронных связей двигательных центров головного мозга примерно до 14 лет делает обучение на основе моторной памяти весьма эффективным в этот период. Но здесь же кроется опасность чисто механического заучивания, которое может происходить достаточно быстро, но без связи со слуховыми представлениями ученика. Известный принцип работы с нотным текстом К. А. Мартинсена «вижу – слышу – играю» [6] подменяется более коротким рефлекторным актом «вижу – играю», что приводит к чисто механической игре, так называемому «выколачиванию», против которого выступали виднейшие музыканты-педагоги: «Сколько раз на концерте какого-нибудь «врага» фортепьяно приходится желать, чтобы инструмент мог ответить ударом на удар...» [2, с. 9]. В работе Й. Гата «Техника фортепьянной игры» можно найти следующую профессиональную позицию автора относительно связи слуховых и двигательных представлений: «Между музыкальным представлением и движением должна быть тесная связь: основным условием хорошей техники является изменение движения в зависимости от изменения звукового представления» [2, с. 62]. Аналогичную позицию по этому вопросу высказывает А. Щапов в работе «Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.

Огромную роль в формировании мышления музыканта-исполнителя играет способность предслышания звуков и звуковых комплексов, которая формируется в результате накопления определенного опыта управления слухо-двигательными представлениями и придает исполнению осмысленность, одухотворенность [7].

Отсутствие элементарных навыков самостоятельной работы над незнакомым произведением свидетельствует и об отсутствии самостоятельного музыкального мышления, без которого даже хорошо скоординированные слуховые и двигательные навыки окажутся «мертвым, нереализуемым капиталом» [3; 8], так как

учащиеся не смогут их использовать в работе без помощи педагога, что приводит к прекращению музыкальных занятий многих выпускников музыкальных школ.

На уровне среднего профессионального образования (музыкальных училищ и колледжей) работа над фортепианной техникой становится более осмысленной и дифференцированной. Зачастую обучение в колледже или училище предполагает полную перестройку исполнительского аппарата, поскольку обучение на основе моторной памяти уже утрачивает свою эффективность, в то время как сознательная работа учащегося, его рефлексия и самоконтроль приобретают большое значение в рассматриваемый возрастной период (14-18 лет).

Именно на уровне среднего профессионального образования обучающийся начинает осознанно разделять различные виды «крупной» и «мелкой» техники. К понятию «крупной» техники традиционно относятся аккорды, октавы, скачки, короткие, длинные и ломаные арпеджио, к разряду «мелкой» техники – позиционное и гаммообразное движение, трель, репетиция, форшлаги, двойные ноты. Деление на «крупную» и «мелкую» технику связано с ролью работы пальца и руки при исполнении того или иного вида фортепианной фактуры, и в известной степени является условным, поскольку так или иначе пальцы и рука всегда задействованы при игре на фортепиано. В процессе знакомства со стилевыми разновидностями фортепианной техники учащиеся находят различную меру активности пальцев и рук при исполнении того или иного технического приема.

О правомерности индивидуализированного подхода к формированию исполнительского аппарата свидетельствует сопоставление особенностей фортепианной техники, например, таких выдающихся пианистов XX века, как Глен Гульд и Владимир Горовиц. При этом первый наиболее ярко раскрыл свой творческий потенциал в музыке И.С.Баха, а второй – в музыке композиторов-романтиков (Ф.Листа, Ф.Шопена, С.Рахманинова). Можно говорить о специфической стилевой технике, позволяющей наиболее ярко

воплощать художественный замысел композиторов определенной эпохи.

Композитор является создателем собственного музыкального языка. Основываясь на общих закономерностях синтаксиса, отражающих, в том числе, историко-культурный контекст, он формирует собственный словарный запас (интонем или лексем языка), которые требуют расшифровки. Фактически, каждый композитор создает собственный музыкальный язык, отражающий уникальность его музыкального мышления. Исполнитель-интерпретатор выступает в роли переводчика, подбирающего ключи к наиболее точной передаче эмоционально-чувственного содержания нотного текста. Владение стилевой техникой, как и понимание стилевых особенностей музыкального языка данного композитора, является необходимым условием стилистической точности, подлинности, аутентичности интерпретации.

В понятие стилевой фортепианной техники входит представление о весовой игре, то есть использовании веса руки в процессе звукоизвлечения [9]. Здесь возможны два варианта: статическое и динамическое использование веса руки. Опыт выдающихся педагогов-пианистов, таких как Й.Гат, свидетельствует о целесообразности второго варианта: «Тонкие изменения, необходимые для весового эффекта, невозможно производить неподвижной рукой, так как рука очень скоро становится зажатой, а при таком положении она, естественно, не может чутко и точно дозировать сопротивление... Если, например, в игре гамм попытаться обойтись без объединения и пассивно опустить руки, то рано или поздно на пальцы невольно ляжет непосильная нагрузка. [2, с. 97]. И, ранее: «Чем чувствительнее весовое дополнение следует за мелодическим рисунком, тем богаче и ярче будет исполнение» [2, с. 95].

Действительно, с точки зрения механики процесса звукоизвлечения на рояле, аппарат исполнителя испытывает отдачу, которая «гасится» весом руки. Рука, находящаяся в покое, будет испытывать большую отдачу, нежели рука, находящаяся в движении, связанном с интонированием голосов фактуры. Та же самая энергия

отдачи клавиш будет являться импульсом для дальнейшего движения, что позволит более плавно интонировать мелодию на рояле. Движения корпуса также необходимы, если они способствуют естественному интонированию музыкального произведения.

Дальнейшая корректировка комплекса музыкально-исполнительских навыков происходит на этапе обучения в высших музыкальных учебных заведениях, где также возможна их полная или частичная перестройка в соответствии с новыми художественными задачами.

Подводя итог проведенному анализу корреляционных связей фортепианной техники и музыкального мышления пианиста, можно сделать вывод о том, то фортепианная техника – это комплекс хорошо скоординированных слуховых и двигательных навыков, позволяющих с максимальной точностью воплощать художественный замысел. Развитие фортепианной техники не должно быть оторвано от решения музыкальных задач на протяжении всего цикла обучения пианиста, напротив – работа должна строиться таким образом, чтобы способствовать укреплению слуховых и двигательных представлений, формированию стилевого пианизма. Новые звуковые задачи могут и должны порождать новые движения, которые могли бы их воплотить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахманов Г. М. и др. Образование в интересах устойчивого развития Возрастная анатомия нервной системы: лекция [Электронный ресурс]. – URL: https://www.sechenov.ru/upload/iblock/f9d/f9d5094e910cd3cbbec0dd49aeed768c.pdf (дата обращения: 01.05.2023).
2. Гат Й. Техника фортепьянной игры. – Москва: Музыка; Будапешт: Корвина, 1967. – 244 с.
3. Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М.: Классика-XXI, 2021. – 176 с.
4. Черни К. Письма Карла Черни об изучении игры на фортепиано: учебное пособие. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2021. – 72 с.
5. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков. – Л.: Музыка, 1985. – 71 с.
6. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. – М.: Музыка, 1966. – 219 с.
7. Климай Е. В. Проблема музыкального мышления в фортепианной педагогике // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 171-173.

8. Майковская Л. С. Приёмы и методы проблемного обучения в фортепианной педагогике / Л. С. Майковская, Д. Ю. Кодинцева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 341-343.
9. Мансурова А. П. Исполнительская культура как объект музыкально-педагогического дискурса: категориальный анализ / А. П. Мансурова, Гао Фуцзя // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 176-179.
10. Майковская Л.С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании: автореф. дис. ... доктора педагогических наук. – М., 2009.
11. Майковская Л.С. Современные тенденции в области эстрадного исполнительства и обучения в контексте эволюции жанра / Л.С. Майковская, Т. Гао // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 3. С. 7-16.

REFERENCES

1. Abdurahmanov G. M. i dr. Obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija Vozrastnaja anatomija nervnoj sistemy: lekcija. URL: https://www.sechenov.ru/upload/iblock/f9d/f9d5094e910cd3cbbec0dd49aeed768c.pdf (accessed: 01.05.2023).
2. Gat J. Tehnika fortep'jannoj igry. Moskva: Muzyka; Budapesht: Korvina, 1967. 244 p.
3. Shhapov A. P. Fortepiannyj urok v muzykal'noj shkole i uchilishhe. M.: Klassika-XXI, 2021. 176 s.
4. Cherni K. Pis'ma Karla Cherni ob izuchenii igry na fortepiano: uchebnoe posobie. SPb.: Lan': Planeta muzyki, 2021. 72 p.
5. Shmidt-Shklovskaja A. A. O vospitanii pianisticheskih navykov. L.: Muzyka, 1985. 71 p.
6. Martinsen K. A. Individual'naja fortepiannaja tehnika na osnove zvukotvorcheskoj voli. M.: Muzyka, 1966. 219 p.
7. Klimaj E. V. Problema muzykal'nogo myshlenija v fortepiannoj pedagogike // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. # 1 (86). Pp. 171-173.
8. Majkovskaja L. S. Prijomy i metody problemnogo obuchenija v fortepiannoj pedagogike / L. S. Majkovskaja, D. Ju. Kodinceva // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. # 2 (87). Pp. 341-343.
9. Mansurova A. P. Ispolnitel'skaja kul'tura kak ob#ekt muzykal'no-pedagogicheskogo diskursa: kategorial'nyj analiz / A. P. Mansurova, Gao Fuczja // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. # 2 (93). Pp. 176-179.
10. Maikovskaya L.S. Fenomen etnokul'turnoi tolerantnosti v muzykal'nom obrazovanii: avtoref. dis. ... doktora pedagogicheskikh nauk. – M., 2009.
11. Maikovskaya L.S. Sovremennye tendentsii v oblasti estradnogo ispolnitel'stva i obucheniya v kontekste evolyutsii zhanra / L.S. Maikovskaya, T. Gao // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. # 3. Pp. 7-16.

КОДИНЦЕВА ДАРЬЯ ЮРЬЕВНА
преподаватель кафедры «Фортепиано», ФГКВОУ ВО «Военный институт (военных дирижёров) Военного университета им. князя Александра Невского»
e-mail: dashak007@mail.ru

DARIA YURIEVNA KODINTSEVA
Teacher of the Department "Piano", Military Institute (military conductors) of the Military University named after Knyaz` Alexander Nevsky
e-mail: dashak007@mail.ru

САФИУЛЛИН СЕРГЕЙ АЛИКОВИЧ
преподаватель кафедры «Фортепиано», ФГКВОУ ВО «Военный институт (военных дирижёров) Военного университета им. князя Александра Невского»
e-mail: pianist1985@mail.ru

NATALIA VIKTOROVNA BOGDANOVA
Teacher of the Department "Piano", Military Institute (military conductors) of the Military University named after Knyaz` Alexander Nevsky
e-mail: pianist1985@mail.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД ФОРТЕПИАННОЙ МИНИАТЮРОЙ С БУДУЩИМИ ДИРИЖЁРАМИ ВОЕННОГО ДУХОВОГО ОРКЕСТРА (НА ПРИМЕРЕ ЭТЮДОВ-КАРТИН С. В. РАХМАНИНОВА СОЧ. 33)

В статье освещается специфика работы в классе фортепиано с будущими военными дирижёрами. Авторами обосновывается применение в музыкально-педагогической практике художественно-интерпретационного метода как наиболее результативного в контексте преподавания в вузе. В качестве примера применения данного метода рассматривается освоение этюдов-картин С.В.Рахманинова ор.33, представляющих несомненную педагогическую ценность для профессионального становления обучающихся дирижёров. В статье очерчивается основной круг проблем и задач, с которыми сталкиваются обучающиеся при создании собственной исполнительской интерпретации рассматриваемых произведений. Выявляются и анализируются смысловые параллели, внемузыкальные образы и символы, называемые в дальнейшем «музыкальными иероглифами», приводятся примеры из исследований, посвящённых фортепианному творчеству композитора. Подчёркивается важность междисциплинарных связей с особым акцентом на синтез дирижёрской и пианистической практики, приводятся примеры из отечественной музыкальной педагогики.

Ключевые слова: фортепианная педагогика, фортепианная миниатюра, С. В. Рахманинов, военные дирижёры.

THE SPECIFICS OF WORKING ON A PIANO MINIATURE WITH STUDENTS CONDUCTORS OF A MILITARY BRASS BAND (ON THE EXAMPLE OF SKETCHES-PAINTINGS BY S. V. RACHMANINOV OP. 33)

The article highlights the specifics of working in a piano class with future military conductors. The authors substantiate the application of the artistic and interpretative method in musical and pedagogical practice as the most effective in the context of teaching at a university. As an example of the application of this method, the development of S.V.Rachmaninov's etudes-paintings Op.33, which are of undoubted pedagogical value for the professional development of trained conductors, is considered. The article outlines the main range of problems and tasks faced by students when creating their own performing interpretation of the works under consideration. Semantic parallels, extra-musical images and symbols, hereinafter referred to as "musical hieroglyphs", are identified and analyzed; examples from studies devoted to the composer's piano creativity are given. The importance of interdisciplinary connections with a special emphasis on the synthesis of conducting and piano practice is emphasized; examples from Russian music pedagogy are given.

Keywords: piano pedagogy, piano miniature, S.V.Rachmaninov, military conductors.

Специфика работы в классе фортепиано с обучающимися вузов и, в частности, с будущими военными дирижёрами раскрывается в осознании и укреплении междисциплинарных связей [1]. Многое уже было написано о тесной взаимосвязи теоретических дисциплин с фортепианным исполнительством, о значительной роли фортепиано в профессиональной деятельности дирижёра, а также о необходимости развития дирижёрских навыков у пианистов-исполнителей для освоения интерпретационно-художественного метода при работе над музыкальным произведением. Многие выдающиеся представители «московской» пианистической школы подчёркивали важность создания убедительной, стилистически верной интерпретации изучаемого произведения уже на первичном этапе работы, зачастую проводимой вне инструмента. К примеру, Я. Зак сравнивал такие «занятия пианиста без инструмента с работой дирижёра без оркестра, на этапе изучения партитуры», подчёркивая, что «для

исполнителя-практика такая деятельность наилучшим образом влияет на процесс осмысления музыкального произведения и активизирует творческую фантазию». Со своей стороны отметим, что «данный вид деятельности в классе фортепиано способствует не только расширению музыкального кругозора будущих дирижёров военных духовых оркестров, но и более осознанному самостоятельному восприятию содержания изучаемого произведения» [2 с. 228], ведь для того, чтобы «готовый звуковой образец», полученный при прослушивании изучаемого произведения другими исполнителями, стал внутренним представлением учащегося, необходима активная деятельность его мышления, целеустремленность, высокая концентрация на исполняемом произведении [3, с. 7].

Сочинения С. В. Рахманинова занимают особое место в учебном репертуаре будущих дирижёров военных духовых оркестров. Одна из причин заключается в специфике дарования самого С. В. Рахманинова, проявившегося в трёх ипостасях: композиторской, пианистической и дирижёрской. Будучи великолепным симфонистом, Сергей Васильевич отразил своё уникальное оркестровое слышание в фортепианной музыке, о чём свидетельствуют такие произведения как этюд-картина f-moll op. 33, этюд-картина d-moll op. 33 и этюд-картина Es-dur op. 33, которые будут рассмотрены в данной статье. Не меньший интерес вызывает дирижёрская практика С. В. Рахманинова, которая, к сожалению, не представлена в звукозаписях, но, безусловно, отразилась в авторской интерпретации многих фортепианных произведений, дошедших до современного слушателя [4]. Связь дирижёрского и пианистического начал наиболее рельефно проступает в последних фортепианных циклах, написанных композитором в 1911 и 1916 годах, и получивших новое жанровое наименование «этюдов-картин».

Обилие таинственных музыкальных «иероглифов», цитат, автоцитат, аллюзий и символов сближает фортепианные циклы этюдов-картин с более поздними явлениями музыкальной культуры XX века. Отчего перед обучающимися в классе фортепиано возникает задача получить максимально полное и точное

представление о творчестве С. В. Рахманинова, не ограничиваясь рамками одного-двух произведений, составляющих текущий учебный репертуар, так как без видения целого невозможно в полной мере осознать значение его составляющих. Таким образом, приступая к работе над любой из упомянутых пьес, выражаясь словами К. Игумнова, «исполнитель прежде всего должен точно знать, что хотел сказать автор, иначе говоря, исполнитель должен знать подлинный музыкальный текст» [5, с. 204]. Как было отмечено Л. С. Майковской, «для профессионального музыканта-исполнителя важна в работе следующая педагогическая установка: исполняю – значит, переживаю, воплощаю, общаюсь, передаю, убеждаю [6, с. 185].

Как известно, массовую популярность у исполнителей приобрело далеко не всё фортепианное наследие С. В. Рахманинова, а лишь устоявшийся «репертуар концертирующего пианиста», повторяющий уже хорошо известные публике пьесы из года в год, из концерта в концерт. Очень часто причиной этому служит превратное понимание множества пьес композитора, доставшееся в наследство от советского периода, когда многие идеи и философские искания автора искажались в угоду конъюнктуре, либо не были известны исполнителю из-за отсутствия доступа к информации. Отсюда вытекают всё ещё бытующие поверхностные оценки музыки композитора, благодаря которым многие замечательные сочинения до сих пор считаются «неудачными», редко исполняются и остаются практически неизвестными широкой публике. Другие же, напротив, не сходят с афиш и имеют стойкое амплуа «популярной классики». Данную тенденцию как нельзя лучше иллюстрируют Этюды-картины ор. 33.

В 1911 году С. В. Рахманиновым было написано девять пьес, получивших впоследствии название «Этюдов-картин» и составивших ор.33. Но три пьесы по неизвестным нам причинам были изъяты автором из цикла, и вышли в печать только после его смерти, в 1948 году. Это этюд-картина c-moll/C-dur, в дальнейшем послуживший материалом для коды второй части Четвёртого фортепианного концерта. Также по неясным причинам был изъят этюд-картина d-

moll, являющийся примером драматизации и симфонизации строфической хоровой песни. К той же группе относится этюд-картина a-moll, дошедший до современного слушателя лишь в переработанном виде, и известный как «Красная шапочка» из ор. 39 (№ 6, a-moll). Среди исследователей существует мнение, что материал этого этюда активно использовался автором в работе над финалом Четвертого фортепианного концерта, и это объясняет внезапное решение изъять пьесу из цикла до публикации. Действительно, фактурное и образное сходство главной темы финала с отдельными фрагментами этюда-картины кажется очевидным. Но, исходя из такой теории, получается, что конечные варианты обоих произведений настолько разошлись, что автор вернул пьесе право на существование, поместив в следующий, предреволюционный цикл этюдов-картин ор.39.

Увы, ни одно из этих предположений не имеет документального подтверждения, так как черновиков изъятого из ор.33 этюда после революционных событий 1917 года и вынужденного отъезда композитора за рубеж найти не удалось, как и исчерпывающих объяснений самого С. В. Рахманинова относительно причин сокращения ор.33. Все, что он посчитал нужным сообщить о своем решении, умещается в небольшом комментарии к списку уже опубликованных к 1917 году сочинений: «...Лежат у меня в столе. Напечатаны не будут» [7, с. 99].

Если взглянуть на ор. 33 в том виде, в каком он был издан при жизни композитора (в третьей редакции 1916 года), можно увидеть симметрично выстроенный цикл из шести пьес: «арка» из эпико-трагедийных этюдов-картин по краям, затем, если двигаться от «краев» к «центру» цикла – условно «пейзажные» пьесы C-dur и g-moll, и, наконец, «ядро» цикла – две контрастные по характеру и стилю изложения пьесы, написанные в одноименных тональностях (es-moll и Es-dur). Стройная, выверенная, завершённая конструкция. Но если позиционировать изданные посмертно этюды-картины c-moll и d-moll не как «чужеродное вторжение» в органичную ткань цикла, а как неотъемлемую часть грандиозного авторского замысла, становится очевидна ценность и уникальность этих пьес. Каждый из

сохранившихся этюдов-картин предстаёт своеобразным шедевром в миниатюре. С точки зрения композиционных приемов и средств выразительности, этюды-картины c-moll и d-moll уже не вписываются в тесные рамки традиционализма, в них отчетливо проступают черты Рахманинова-новатора, находящегося в непрерывном творческом поиске. Это не «этюды-зарисовки», а скорее «этюды-состояния», «этюды-размышления» в самом широком философском смысле. Тем более ценно понимание и адекватное отражение исполнителем идей, заключённых в данных пьесах.

Об отдельных этюдах-картинах сказано и написано многое. Как ни странно, исследователи так же, как и исполнители, массово подвержены вышеуказанной тенденции: их привлекают уже хорошо известные и наиболее часто исполняемые на эстраде пьесы. В то время как менее популярные пьесы цикла, ничуть не уступая первым в художественной ценности, до сих пор остаются в их тени. Также неоправданно мало написано о работе пианиста над этюдами-картинами ор. 33 в качестве единого цикла. А эта сторона исполнительского восприятия не менее важна, чем работа над каждой пьесой в отдельности.

Образная палитра цикла сложна и многогранна. Представленные в нем пьесы героико-эпического плана, заронившие в начале цикла недоброе предчувствие, к концу цикла становятся олицетворением свершившейся катастрофы. Такая эволюция прослеживается на примере трех этюдов-картин, образующих «костяк» опуса 33: f-moll №1, d-moll №4 (изданный посмертно) и cis-moll № 8.

Этюд-картина № 1 f-moll поставлен во главе цикла не случайно, он как бы формирует круг образов последующих семи пьес. Этот этюд от первой до последней ноты буквально пропитан предчувствием грядущей потери. В случае С. В. Рахманинова – это потеря Родины, собственного дома. Аллегорические древние витязи, уходящие на битву со страшным врагом под женский плач и причитания, зловещее предзнаменование в коде – сродни сцене солнечного затмения из «Слова о полку Игореве» – всё это лишь символическое иносказание, за которым скрываются мучительные и

мрачные размышления композитора о судьбе отечества и грядущих потрясениях.

Фактура этюда построена на противопоставлении двух контрастных начал: знаменного распева в верхнем голосе и неспешной суровой «скачки» в нижних. Такое сочетание рождает атмосферу торжественной обречённости, довлеющую над первыми разделами пьесы. Особого внимания заслуживает зловещий мотив из «Пиковой дамы» Чайковского (тема Графини из 4 картины оперы) – нисходящие гаммы с пунктиром в нижнем регистре. Стоит отметить важность точного исполнения авторского текста, в котором изначально заложена «условная запись переживаний, мыслей и чувств, проникнуть во внутреннюю логику которых можно только благодаря размышлению, сопереживанию и «вчувствованию» [8, с. 329]. «Проблема текста существует, и играть по автору не так уж просто. Тем более что многие искажения подлинного текста стали уже традиционными и бороться с ними нелегко» [9, с. 309]. Тем не менее, всё же неоспорим тот факт, что «сыграть, как написано», – не является целью пианиста. Цель – донести замысел автора, раскрыть музыкально-художественную мысль [10, с. 343].

Композитор мастерски распоряжается агогикой пьесы путём перемены размера, провоцируя небольшие ускорения, либо тормозя движение, как, например, в тактах 41-46: 3/4 – 4/4 – 5/4. Так, увеличивая количество долей в такте, композитор сдвигает темп, подготавливая кульминацию пьесы.

Отдельного рассмотрения заслуживает кода этюда, состоящая из трёх небольших разделов. Первый раздел коды более всего напоминает колокольную партитуру, где звучание колоколов представляется далёким и размытым, словно доносится сквозь толщу воды. Во втором разделе коды угадывается начальный мотив хорала Dies Irae, который автор нередко вплетал в фортепианную фактуру подобным образом. В третьем разделе отчётливо слышны темы последующих пьес цикла: этюдов-картин es-moll (восходящий пассаж в басу предвосхищает главную мелодическую линию «Метели») и d-moll («колокольные перезвоны» в верхнем регистре отсылают ко вступительному и заключительному мотивам пьесы). В последних

тактах этюда-картины вновь возникает тема из «Пиковой дамы», представляя собой недоброе предзнаменование.

Этюд-картина № 4 d-moll во многом родственен первому. Прежде всего, их объединяет общее настроение, тяжкое предчувствие близящейся трагедии и мрачно-настороженный образ «скачки», который формируется звучанием нижних голосов. Так же, как в открывающем цикл этюде-картине f-moll, композитор развивает параллельно две музыкально-образные линии: песенную, которая проходит сквозь сложную многоголосную ткань пьесы, и зловеще-наступательную. Только в этюде d-moll значительно усиливается экспрессивное начало, а «колокольные звоны» приобретают всё более беспокойный характер, в кульминации пьесы перерастая в набат. Данная пьеса представляется наиболее «симфоничной» из всего цикла, демонстрируя наиболее «оркестровое» звучание фортепианной фактуры, а также «полифонию пластов» с самостоятельными тембровыми красками и логикой развития каждой «группы инструментов», скрытых внутри фортепианной «партитуры». Вступление, создающее «арку» с Первой фортепианной сонатой, провоцирует и дальнейшие аллюзии на элементы сонатной формы в этюде-картине. Отдельно следует отметить, что короткое solo верхнего голоса при переходе к репризе пьесы, с одной стороны, напоминает о первом этюде-картине, а с другой стороны, предвосхищает «русскую» тему из первой части «Симфонических танцев».

Финальная пьеса цикла – этюд-картина № 8 до-диез минор – заключает в себе аллюзию на юношескую до-диез-минорную Прелюдию ор.3, а также далёкий, почти неузнаваемый, отзвук этюда-картины c-moll (№ 3), где личная трагедия из первой, «траурной» части до-мииориного этюда усиливается до масштабов всемирной катастрофы, только на сей раз просветления не наступает, и ожесточённая схватка агрессивного «рокового» начала и непокорной человеческой души продолжается до самого конца.

В отличие от других пьес цикла, здесь представлена сравнительно «разреженная» фактура, характерная для позднего рахманиновского стиля. Обилие цезур способствует общей

драматизации, а мощный наплыв звучности в конце фразы возникает благодаря «мерцанию» тонической гармонии с минора на мажор, благодаря чему в этюде не возникает ощущения статичности. Подобное явление нередко встречается у С. С. Прокофьева и И. Ф. Стравинского. Также, если провести параллель с романсовым творчеством С. В. Рахманинова, напрашивается аналогия с фортепианной партией романса «Ветер перелётный» ор. 34, где использован схожий звуковой приём.

Если в этюдах f-moll и d-moll было передано только предчувствие надвигающейся катастрофы, то данный этюд и есть та самая катастрофа, крушение мира, смысловой итог всего цикла. В преддверии Первой Мировой войны такие произведения кажутся музыкальными пророчествами.

Другая смысловая линия, образующая вторую образно-сюжетную сферу цикла и оттеняющая стоящие по соседству героико-трагедийные пьесы, представлена этюдами условно «пейзажного» содержания, характерными образцами «холодной» рахманиновской лирики. Это этюд-картина C-dur № 2, неофициально озаглавленный автором как «моросняк» и этюд-картина g-moll №7, близкий по духу пейзажным образам И. Левитана.

Как уже было сказано ранее, в своих последних фортепианных циклах Рахманинов как будто подводит итог всей предшествовавшей работе над сольной концертной пьесой, обращаясь даже к таким жанрам, как элегия и баркарола, которые после четырёхручной Баркаролы ор. 11, казалось, не представляли для него интереса. Тем не менее, С. Е. Сенков также приводит интересное наблюдение в отношении этюда-картины g-moll. Эта пьеса, по его мнению, носит явные черты ностальгических воспоминаний, о чём свидетельствует узнаваемый мотив в кульминации пьесы – драматичный восходящий мотив из четырёх звуков, ранее звучавший в каденции Первого фортепианного концерта и во вступлении к его Второй части. Это один из так называемых «неразгаданных иероглифов» в творчестве композитора, мотив несчастной любви, вероятно, связанный с его чувствами к Вере Скалон. В таком случае эта пьеса представляется

символичным прощанием с ушедшей юностью и оставленными в ней разбитыми надеждами [11].

Центральная пара этюдов, представляющая собой яркий образно-эмоциональный контраст – es-moll № 5 и Es-dur № 6. Сопоставление одноименных тональностей формирует две образные сферы: ночную (es-moll) и дневную (Es-dur). Этюд-картина es-moll, получивший исполнительский подзаголовок «Метель» – это смутные ночные видения, снежные вихри, холодный морок, на что указывают «зловещие» пустые терции из вступительной и заключительной частей пьесы. Это ещё один «музыкальный иероглиф», оставленный композитором для изучения, отсылающий исполнителя к поэме «Колокола» (окончание 2 части, тревожное предзнаменование), «Трём русским песням» и «Кащею Бессмертному» Н. Римского-Корсакова – опере настолько же нетипичной для русского композитора-«сказочника», насколько и символичной (тема заколдованного холодного «Кащеева царства»). Как уже было упомянуто выше, пьеса начинается и заканчивается этим кратким терцовым «афоризмом». Подобный пример драматургического «замыкания», когда тема заключения повторяет тему вступления, уже был использован в этюде-картине d-moll № 4. Такой приём создаёт ощущение незавершённости сюжета, своеобразного многоточия вместо точки. Контрастный «Метели» этюд-картина Es-dur носит авторский подзаголовок «Ярмарка» и представляет собой яркую жанровую сцену в народном духе, редкий пример позитивного солнечного начала в произведениях С. В. Рахманинова 1910-х годов.

Особняком стоит изданный посмертно этюд-картина c-moll № 3. Эта пьеса воплощает философские размышления С. В. Рахманинова о смерти и бессмертии человеческой души. Подобно финалу «Колоколов», его можно охарактеризовать словами: «Смерть и просветление». Пьеса состоит из двух контрастных частей. Траурной, трагической первой и небесно-возвышенной второй. Такое сопоставление диаметрально противоположных образов глубоко символично: оно как бы рождает неразрешимый вопрос, растворяющийся в зыбкой дымке второго раздела, так и не найдя ответа. Обе части как бы отражают два прощания человека с

земным миром. Первая часть этюда – погребальная – мрачная, трагичная, исполненная невыразимой боли и тоски. Вторая – это взгляд назад, символичная «улыбка сквозь слёзы», светлые воспоминания о земной жизни. Неслучайно именно здесь, среди просветлённого «потустороннего» мажора (почти половина раздела звучит на тоническом органном пункте!) рождается оркестровая тема коды Второй части Четвёртого фортепианного концерта. Но помимо смысловой нагрузки, этот этюд-картина также демонстрирует самобытное преломление рахманиновского симфонизма в фортепианной музыке. По сути, он представляет собой условную «фортепианную партитуру» – оркестровую и колокольную одновременно.

Как можно заключить из вышесказанного, все части цикла этюдов-картин ор. 33 взаимосвязаны и проникнуты едиными идеями и средствами их воплощения в музыке. Невозможно «изъять» из цикла или исполнительского репертуара ни одну из его составляющих без ущерба для авторского замысла и целостности восприятия рахманиновской музыкальной Вселенной. Ещё более опасно повторять чужие безосновательные суждения о «состоятельности» или «несостоятельности» отдельных этюдов-картин, опираясь лишь на ошибочные мнения и закосневшие стереотипы и не потрудившись проникнуть в суть «проблемы». Возможность параллельно совершенствоваться как в пианистическом искусстве, так и в необходимом для дирижёра искусстве интерпретации является несомненным доказательством педагогической ценности данных пьес для обучающихся института военных дирижёров по классу фортепиано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мансурова А. П. Концептуальные положения модульно-дифференцированной подготовки музыканта-педагога в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2015. – № 3 (11). – С. 11-24.
2. Кодинцева Д. Музыкально-исполнительские проблемы в фортепианной педагогике // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2021. – №19. – С. 228-233.

3. Климай Е. В. Роль активного осязания в работе пианиста // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2020. – № 4. – С. 7.
4. Майковская Л. С. К вопросу о формировании у педагогов-музыкантов новых профессиональных квалификаций в области электронных образовательных ресурсов / Л. С. Майковская, А. П. Мансурова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2016. – № 1. – С. 2.
5. Исакофф С. Громкая история фортепиано. От Моцарта до современного джаза со всеми остановками / Пер. с английского Л. Ганкина. – М.: АСТ Corpus, 2013. – 480 с.
6. Майковская Л. С. Артистизм педагога-музыканта как необходимое условие формирования этнокультурной толерантности у школьников // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 1. – С. 181-185.
7. Рахманинов С. Литературное наследие. – Т. 2, Письма. – М.: Советский композитор, 1980. – 584 с.
8. Климай Е. В. Методологические принципы русской фортепианной школы // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 328-330.
9. Мильштейн Я. И. Константин Николаевич Игумнов. – М.: Музыка, 1975.
10. Майковская Л. С. Приёмы и методы проблемного обучения в фортепианной педагогике / Л. С. Майковская, Д. Ю. Кодинцева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 341-343.
11. Сенков С. Рахманинов – художник своего времени // Рахманинов. Гений признанный и непонятый. – М.: Дека-ВС, 2018. – 298 с.
12. Майковская Л.С. Современные тенденции в области эстрадного исполнительства и обучения в контексте эволюции жанра / Л.С. Майковская, Т. Гао // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 3. – С. 7-16.

REFERENCES

1. Mansurova A. P. Konceptual'nye polozhenija modul'no-differencirovannoj podgotovki muzykanta-pedagoga v vuze // Vestnik kafedry JuNESKO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2015. # 3 (11). Pp. 11-24.
2. Kodinceva D. Muzykal'no-ispolnitel'skie problemy v fortepiannoj pedagogike // Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve. 2021. # 19. Pp. 228-233.
3. Klimaj E. V. Rol' aktivnogo osjazanija v rabote pianista // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2020. # 4. P. 7.
4. Majkovskaja L. S. K voprosu o formirovanii u pedagogov-muzykantov novyh professional'nyh kvalifikacij v oblasti jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov / L. S. Majkovskaja, A. P. Mansurova // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2016. # 1. P. 2.
5. Isakoff S. Gromkaja istorija fortepiano. Ot Mocarta do sovremennogo dzhaza so vsemi ostanovkami / Per. s anglijskogo L. Gankina. M.: AST Corpus, 2013. 480 p.

6. Majkovskaja L. S. Artistizm pedagoga-muzykanta kak neobhodimoe uslovie formirovanija jetnokul'turnoj tolerantnosti u shkol'nikov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2008. # 1. Pp. 181-185.
7. Rahmaninov S. Literaturnoe nasledie. T. 2, Pis'ma. M.: Sovetskij kompozitor, 1980. 584 p.
8. Klimaj E. V. Metodologicheskie principy russkoj fortepiannoj shkoly // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2023. # 2 (99). Pp. 328-330.
9. Mil'shtejn Ja. I. Konstantin Nikolaevich Igumnov. M.: Muzyka, 1975.
10. Majkovskaja L. S. Prijomy i metody problemnogo obuchenija v fortepiannoj pedagogike / L. S. Majkovskaja, D. Ju. Kodinceva // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. # 2 (87). Pp. 341-343.
11. Senkov S. Rahmaninov hudozhnik svoego vremeni // Rahmaninov. Genij priznannyj i neponjatyj. M.: Deka-VS, 2018. 298 p.
12. Maikovskaya L.S. Sovremennye tendentsii v oblasti estradnogo ispolnitel'stva i obucheniya v kontekste evolyutsii zhanra / L.S. Maikovskaya, T. Gao // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. # 3. Pp. 7-16.

АЖИЕВ АХМЕД ВАХАЕВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и дошкольной психологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
e-mail: : azhiyev62@mail.ru

AHMED VAKHAEVICH AJIEV
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Preschool Psychology,
Chechen State Pedagogical University
e-mail: : azhiyev62@mail.ru

ГАЙРАБЕКОВ РУСЛАН ХАСАНОВИЧ
кандидат биологических наук доцент кафедры микробиологии и биологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»
e-mail: ruslan.sarmat@mail.ru

RUSLAN KHASANOVICH GAYRABEKOV
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Microbiology and Biology,
A. A. Kadyrov Chechen State University
e-mail: ruslan.sarmat@mail.ru

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Преемственность представляет собой особую форму деятельности, когда есть общая цель, имеют место действия всех участников процесса; навык работы в команде; обоюдная польза от совместной работы; различные формы взаимодействия от сотрудничества до соперничества; четко организованный образовательный процесс с закономерным преобразованием участников взаимодействия. Цель исследования – анализ составляющих преемственности дошкольных образовательных учреждений и начальной школы. В качестве основного принципа преемственности дошкольного и начального образования предполагается составление содержания образования в соответствии с требованиями, тесное взаимодействие педагогов школы и детского сада для обеспечения условий максимально сближения образовательных организаций, что в конечном итоге позволит ребенку максимально комфортно осуществить переход на следующую образовательную ступень: «дошкольник» – «школьник». В ходе сотрудничества всех педагогов-участников происходит обмен опытом, что важно для повышения эффективности и корректировки образовательного процесса. Особого внимания заслуживает мотивированность педагогов. Главной целью преемственности в дошкольном и начальном образовании является грамотная организация учебного процесса, создание благоприятных условий для адаптации всех его участников.

Ключевые слова: преемственность, междисциплинарность, образовательная система, теоретический аспект, дошкольное образовательное учреждение, начальная школа.

ON THEORETICAL ASPECTS OF CONTINUITY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PRIMARY SCHOOL

Continuity is a special form of activity when there is a common goal; actions of all participants in the process take place; teamwork skills; mutual benefit from working together; various forms of interaction from cooperation to rivalry; a well-organized educational process with a natural transformation of the participants in the interaction. The purpose of the study is to analyze the components of the continuity of preschool educational institutions and elementary school. As the main principle of the continuity of preschool and primary education, it is supposed to draw up the content of education in accordance with the requirements, close interaction between school and kindergarten teachers to ensure conditions for the closest convergence of educational organizations, which ultimately will allow the child to most comfortably make the transition to the next educational level: “preschooler " - "schoolboy". In the course of cooperation of all participating teachers, there is an exchange of experience, which is important for improving the efficiency and adjusting the educational process. The motivation of teachers deserves special attention. The main goal of continuity in preschool and primary education is the competent organization of the educational process, the creation of favorable conditions for the adaptation of all its participants.

Keywords: continuity, interdisciplinary, educational system, theoretical aspect, preschool educational institution, elementary school.

Введение

Понятие *преемственности* не новое в педагогической теории и практике. Согласно Большому педагогическому словарю преемственность составляет связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы [2].

Необходимость внутренней преемственности заключается в важности обеспечения условий, благоприятствующих воспитанию и развитию учащихся. Внутренняя преемственность обеспечивается требованием, которое касается необходимости создания в детском саду и младших классах такой развивающей образовательной среды, которая будет соответствовать единым методическим требованиям.

Цель исследования – анализ теоретических аспектов преемственности дошкольных образовательных учреждений и начальной школы.

Методы исследования

В ходе написания статьи проанализированы и обобщены результаты исследований ученых-практиков.

Результаты исследований

В отечественной педагогике проблема преемственности различных уровней образования разрабатывалась С. И. Архангельским, Ю. К. Бабанским, Л. В. Гражданкиной, В. И. Загвязинским, Т. Н. Зотовой, В. А. Сластениным и др.

Ю. К. Бабанский для обеспечения преемственности предполагает такую организацию развития ребенка, воспитания и обучения, при котором начальная школа закрепляет знания, полученные ребенком в детском саду, опирается на них и способствует качественным изменениям в знаниях, умениях и навыках, формированию универсальных учебных действий младших школьников.

Содержательно преемственность подразумевает установление связей нового материала с ранее изученным. Преемственность в преподавании может быть горизонтальной и вертикальной. Горизонтальная – предполагает использование педагогами одних и тех же педагогических технологий, форм работы при изучении разных тем, разных предметов. Вертикальная – переход с более простых к более сложным формам и образовательным технологиям [11].

Преемственность заключается в помощи обучающимся, в установлении предметных взаимосвязей, межпредметных связей, формировании целостной картины мира. Преемственность уровней общего образования должна быть отражена в содержании материала, используемого в детском саду и начальных классах для достижения образовательных результатов. Этот содержательный материал должен способствовать формированию картины мира ребенка, отвечающей требованиям научного мировоззрения.

На основании представленных подходов под понятием преемственность ДОО и НОО понималась взаимосвязь, при которой образовательный процесс в начальной школе является логическим

продолжением ранее осуществлявшегося образовательного процесса в детском саду» [3; 5].

Преемственность в образовании должна отражаться соподчинением целей образования как на уровне поставленных во ФГОСах глобальных целей, так и на уровне программ образования, учебных рабочих программ, технологических карт уроков и проводимых в ДОУ занятий.

В этом контексте выделяют следующие компоненты преемственности: целевой, предполагающий единый вектор развития на дошкольном и начальном уровнях обучения, в соответствии с федеральными государственными стандартами, с учетом способностей и возможностей конкретных детей, особенностями психического развития; содержательный, представленный в программах дошкольного и начального образования; технологический, заключающихся в выборе специфичных для каждого возрастного этапа образовательных технологий; психологический – преемственность обеспечивается отбором методов, этапов адаптации к школьному обучению, структуры школьной готовности.

Преемственность имеет первостепенное значение в повышении качества образовательного процесса, ее уровень можно повысить в ходе совместной работы всех участников образовательного процесса. Например, при проведении круглых столов, семинаров, совещаний, образовательных интенсивов и т.д. [2].

В процессе работы сотрудники дошкольных образовательных учреждений в необходимом объеме узнают своих воспитанников и их семьи, данная информация может быть полезной в процессе организации работы педагогов начальной школы. Таким образом, коллеги получают возможность прогнозировать сложности предстоящего учебного процесса.

Федеральный государственный стандарт ДО в качестве базы для преемственности рекомендует следующее:

– психологические качества (нравственные и моральные ценности, самостоятельность, коммуникативные навыки,

целенаправленность, эмоциональный и социальный интеллект, саморегуляция, готовность к совместной со сверстниками деятельности, эмпатия, уважительное отношение к людям, трудолюбие, навыки безопасного поведения, трудолюбие, культура, социально полезные привычки, эстетическое отношение к окружающему миру, эстетическое восприятие произведений искусства, культура речи, воображение, интересы, мотивация и пр.);

– навыки (мануальные, двигательные, речевые, коммуникативные; навыки командной игры, сотрудничества).

В качестве основного принципа преемственности дошкольного и начального образования предполагается составление содержания образования в соответствии с требованиями, тесное взаимодействие педагогов школы и детского сада для обеспечения условий максимально сближения образовательных организаций, что в конечном итоге позволит ребенку максимально комфортно осуществить переход на следующую образовательную ступень: «дошкольник» – «школьник».

Имеют место несколько подходов к анализу преемственности в образовательном процессе, а именно: системный, институциональный и процессуальный.

Системный подход заключается в объединении всех уровней образования в интегральный комплекс, где которой содержание и процесс реализации образовательных программ взаимосвязаны и взаимозависимы. Так, программа дошкольного образования представляет собой платформу для начального образования.

Социальные взаимодействия, продуктом которых является формирование образовательной системы и непосредственно личности внутри нее, выстраивание сотрудничества дошкольных и общеобразовательных организаций – все это объединяет в себе процессуальный подход.

Сопровождение и рассмотрение проблем сферы образования в средствах массовой информации и на интернет-платформах, что можно назвать косвенным доказательством актуальности и важности для общества проблем образовательной сферы – это входит в институциональный подход [4].

В ходе исследований российскими учеными-практиками дифференцированы основные задачи преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой: применение принципов преемственности в формировании навыков и умений обучающихся; генерация у родителей и педагогов активно – положительного отношения ко всем детям по принципу «нет плохих детей, есть отсутствие мотивации»; формирование комплекса методов, форм и программ работы ДОУ и СОШ; грамотное создание вектора в развитии ребенка как гражданина; создание необходимых условий для всестороннего развития ребенка [1; 6].

Для решения поставленных задач необходим целый комплекс мероприятий на всех ступенях образования, а именно присутствие и анализ работы воспитателей учителями начальной школы и наоборот; планирование и проведение общих мероприятий с последующим их анализом; при составлении характеристик педагогами начальной школы желательна консультация с работниками ДОУ и т.д. Все вместе это называется согласованными действиями сотрудников дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательных школ.

Принятые образовательные стандарты четко регламентируют совместную деятельность дошкольных учреждений и школ, что можно назвать базисом преемственности. Именно он дает возможность повысить эффективность образовательного процесса в целом.

В связи с многогранностью и сложностью преемственность имеет и специфику. Так, в дошкольном учреждении основным видом деятельности является игровая, при переходе в общеобразовательную школу – учебная деятельность.

Исходя из специфики работы дошкольного образовательного учреждения и начальной школы, основной их задачей можно назвать создание условий для ведения образовательного процесса в конкретных возрастных группах. Важен постепенный, малотравматичных переход от игровой деятельности к учебной. Для осуществления такого плавного перехода необходима разработка специальных программ, желательно с учетом регионального и этнокультурного элементов.

В качестве основных элементов преемственности педагоги-практики видят следующие: организационно-планирующий, оценочно–рефлексивный; регулятивно–стимулирующий и организационно-методический [8].

В ходе анализа теоретических составляющих проблемы преемственности установлено, что она представляет собой особую форму деятельности, когда есть общая цель, имеют место действия всех участников процесса; навык работы в команде; обоюдная польза от совместной работы; различные формы взаимодействия от сотрудничества до соперничества; четко организованный образовательный процесс с закономерным преобразованием участников взаимодействия; обоснованная образовательной ситуацией связь всех участников, в конечном итоге ведущая к изменениям в педагогическом процессе [7; 10].

В ходе сотрудничества всех педагогов-участников происходит обмен опытом, что важно для повышения эффективности и корректировки образовательного процесса [9].

Особого внимания заслуживает мотивированность педагогов. Осознание важности и нужности получаемых результатов для повышения эффективности работы, объективная оценка коллег играют большую роль. Это особенно необходимо молодым педагогам и воспитателям. Для педагогов со стажем, имеющих большой опыт работы – это прекрасная возможность передать накопленный опыт, оценив его нужность для всех участников образовательного процесса.

Вывод

Главной целью преемственности в дошкольном и начальном образовании является грамотная организация учебного процесса, создание благоприятных условий для адаптации всех его участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажиев А. В., Калманова Ц. А., Оказова З. П., Гадаборшева З. И. Келехсаева М. С., Хадаева Р. А. Наставничество в образовательной организации. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620105, 19.01.2021. Заявка № 2020622834 от 25.12.2020.

2. Ажиев А. В., Оказова З. П., Калманова Ц. А. Краткий словарь педагогических терминов. Свидетельство о регистрации базы данных 2020620982, 17.06.2020. Заявка № 2020620647 от 16.04.2020.
3. Байханов И. Б. Возрастная психология / И. Б. Байханов, А. В. Ажиев, З. И. Гадаборшева. – Махачкала: Алеф, 2020. – 278 с.
4. Гилева А. В. Преемственность уровней дошкольного и начального общего образования в условиях общего образования / А. В. Гилева, О. В. Зубова // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 4(69). – С. 12-19.
5. Горьканова А. Н. Практика преемственности дошкольного и начального образования // Дошкольное и начальное школьное образование – развивающее и развивающееся. – 2019. – № 1. – С. 36-39.
6. Зайцева Е.А. Взаимодействие детского сада и начальной школы как условие преемственности образования / Е. А. Зайцева, Н. В. Соколова // Общество. – 2022. – № 1-2(24). – С. 15-18.
7. Нафикова Л. Р. Теоретические аспекты проблемы преемственности дошкольного и школьного образования // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2022. – № 4(68). – С. 456-460.
8. Шишкарева А. К. Преемственность дошкольного образования в обучении учащихся начальных классов / А. К. Шишкарева, С. Ч. Осмоналиева // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. – 2021. – № 4(49). – С. 114-120.
9. Юдина Л. А. Мониторинг качества организации образовательной деятельности в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 11(76). – С. 148-153.
10. Liu T. T. Gender differences on information literacy of science and engineering undergraduates / T. T. Liu, H. B. Sun // International Journal of Modern Education and Computer Science. – 2012. – Т. 4. – № 2. – P. 23-30.
11. Harmatiy O. Media and scientific literacy development within the framework of public engagement with science // Media Education. – 2020. – Т. 60. –№ 4. – P. 636-644.

REFERENCES

1. Azhiev A. V., Kalmanova C. A., Okazova Z. P., Gadaborsheva Z. I. Kelehsaeva M. S., Hadaeva R. A. Nastavnichestvo v obrazovatel'noj organizacii. Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2021620105, 19.01.2021. Zajavka № 2020622834 ot 25.12.2020.
2. Azhiev A. V., Okazova Z. P., Kalmanova C. A. Kratkij slovar' pedagogicheskih terminov. Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2020620982, 17.06.2020. Zajavka № 2020620647 ot 16.04.2020.
3. Bajhanov I. B. Vozrastnaja psihologija / I. B. Bajhanov, A. V. Azhiev, Z. I. Gadaborsheva. Mahachkala: Alef, 2020. 278 p.
4. Gileva A. V. Preemstvennost' urovnej doshkol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovanija v uslovijah obshhego obrazovanija / A. V. Gileva, O. V. Zubova // Mir pedagogiki i psihologii. 2022. # 4(69). Pp. 12-19.

5. Gor'kanova A. N. Praktika preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovanija // Doshkol'noe i nachal'noe shkol'noe obrazovanie razvivajushhee i razvivajushheesja. 2019. # 1. Pp. 36-39.
6. Zajceva E.A. Vzaimodejstvie detskogo sada i nachal'noj shkoly kak uslovie preemstvennosti obrazovanija / E. A. Zajceva, N. V. Sokolova // Obshhestvo. 2022. # 1-2(24). Pp. 15-18.
7. Nafikova L. R. Teoreticheskie aspekty problemy preemstvennosti doshkol'nogo i shkol'nogo obrazovanija // Skif. Voprosy studencheskoj nauki. 2022. # 4(68). Pp. 456-460.
8. Shishkareva A. K. Preemstvennost' doshkol'nogo obrazovanija v obuchenii uchashhihsja nachal'nyh klassov / A. K. Shishkareva, S. Ch. Osmonalieva // Vestnik Zhalal-Abadskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. # 4(49). Pp. 114-120.
9. Judina L. A. Monitoring kachestva organizacii obrazovatel'noj dejatel'nosti v uslovijah preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovanija // Mir pedagogiki i psihologii. 2022. # 11(76). Pp. 148-153.
10. Liu T. T. Gender differences on information literacy of science and engineering undergraduates / T. T. Liu, H. B. Sun // International Journal of Modern Education and Computer Science. 2012. T. 4. # 2. Pp. 23-30.
11. Harmatiy O. Media and scientific literacy development within the framework of public engagement with science // Media Education. 2020. T. 60. # 4. Pp. 636-644.

КОМАНДЫШКО ЕЛЕНА ФИЛИППОВНА
доктор педагогических наук, главный научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
e-mail: elkom04@gmail.com

ELENA FILIPPOVNA KOMANDYSHKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher,
Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
e-mail: elkom04@gmail.com

СЕЛИВАНОВА МАРИНА ЕВГЕНЬЕВНА
педагог-исследователь, учитель-логопед, ГБОУ «Школа 1514»
e-mail: mar33@mail.ru

MARINA EVGENEVNA SELIVANOVA
Teacher-researcher, Teacher-speech therapist,
GBOU "School 1514"
e-mail: mar33@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Авторами статьи раскрывается проблема развития познавательной активности детей относительно старшего дошкольного возраста, что осуществляется в условиях полихудожественной деятельности и взаимосвязи с предметными областями дошкольного образования. В статье раскрывается методика развития познавательной активности детей в современном дошкольном образовании, разработанная на основе полихудожественного, полисенсорного и социокультурного подходов. Авторами обоснована значимость выделенных методологических подходов и представлены критерии к оценке развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательная активность, полихудожественный подход, полисенсорный подход, социокультурный подход.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN POLY-ARTISTIC ACTIVITY

The authors of the article reveal the problem of the development of cognitive activity of children of relatively older preschool age, which is carried out in the

conditions of poly-artistic activity and the relationship with the subject areas of preschool education. The article reveals the methodology for the development of cognitive activity of children in modern preschool education, developed on the basis of poly-artistic, polysensory and socio-cultural approaches. The authors substantiate the significance of the selected methodological approaches and present criteria for assessing the development of cognitive activity of older preschool children.

Keywords: cognitive activity, cognitive activity, poly-artistic approach, polysensory approach, sociocultural approach.

Введение

В современных постоянно изменяющихся социокультурных условиях в системе образования резко возрос интерес к феномену познавательной деятельности детей. Данный вид деятельности также остается чрезвычайно актуальным в контексте современных процессов гуманитаризации и усвоения значительного объема информации, направленных на поиск оригинальных решений в разных жизненных ситуациях.

Такие личностные качества как инициативность, любознательность, познавательный интерес развиваются у ребенка с раннего детства, в связи с чем важно создавать благоприятные условия для активного познания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения, что является необходимой составляющей реализации природного потенциала каждого ребенка.

В отечественной науке накоплен богатейший потенциал научно-педагогических исследований по проблеме познавательного развития детей дошкольного возраста (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, И. А. Лыкова, Н. Н. Поддъяков и мн. др.). В исследованиях ученых познавательная активность рассматривается во взаимосвязи с разными видами деятельности: игровой (Н. Я. Шибанова); поисковой (Л. М. Маневцова, Н. Н. Поддъяков); взаимосвязи с семьей (Е. А. Кувалдина, Н. Г. Морозова); в общении (М. И. Лисина, Т. А. Серебрякова) и др.

Понятие «активность», от латинского слова «activus», переводится как деятельное участие в чем-либо, энергичная деятельность [8]. Основные подходы и соответствующие им определения «активности» объединены общей составляющей, что

предполагает направленность энергии субъекта на решение задач деятельности и общения (М. И. Лисина) [5]. В русле личностно-ориентированного подхода активность рассматривается как качество личности (Г. И. Щукина) [9], или свойство личности (К. А. Абульханова-Славская) [1]. По представлению А. М. Матюшкина познавательная активность субъекта является основой для продуктивной деятельности, что обеспечивает поиск, открытие и усвоение нового знания [6].

В исследованиях ученых XXI в. развитие познавательной активности ребенка раскрывается в диссертационных исследованиях Е. Л. Виноградовой, В. С. Дайлидене, М. А. Жигалик, О. В. Киреевой, Д. П. Кушнеровой, Е. А. Лобановой и др. В исследованиях ученых раскрыты важные аспекты развития художественно-творческого самовыражения детей через обращение к разным видам художественной деятельности (Е. Н. Бородина, Н. В. Бутенко, Е. А. Заплатина, Н. Г. Куприна, Н. Г. Тагильцева и др.). Однако такая значимая проблема как развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности не была раскрыта в полном объеме.

Полихудожественная деятельность в исследовании современных ученых определяется как «процесс постижения интегрированного художественного образа и создания художественного продукта за счет внутренних потенций ребенка» (Л. П. Карпушина, Л. Г. Паршина, Е. И. Арсентьева) [3, с. 155]. Сущность интеграции заключена именно в развивающей системе межпредметных связей, то есть при создании неразрывного, связного, цельного и единого образовательного пространства и смыслообразующих структур (Е. Ф. Командышко) [4].

В настоящее время накоплен богатый практический материал по организации непосредственно-образовательной деятельности дошкольников. Как известно, дети имеют «полихудожественную природу» и способны постигать окружающие предметы и явления через создание художественных образов посредством разных взаимодополняемых видов художественно-творческой деятельности.

Одним из важных явлений отечественной теории и практики художественного образования является концепция полихудожественного воспитания детей. Б. П. Юсов, автор концепции, выделил основные способы выражения в полихудожественной деятельности: вначале дети выражают действиями то, что поняли (движениями, танцем, мимикой, жестом); затем чувствованием; через понятия (знаки текста, слова); образы и символы (обобщенный сенсорный знак) [10]. При этом ученый отмечал, что в его концепции разные виды искусства выступают лишь в качестве модулей (чередующихся преемственных блоков) «единого художественного пространства» [11, с. 65].

Б. П. Юсов рекомендовал обратить внимание на типы взаимодействия разных искусств в образовательном процессе. Он выделил: 1) взаимосвязь между предметами (в рамках учебного плана); 2) сочетание обязательного предмета эстетического цикла с занятиями по другим видам искусства; 3) полихудожественную основу обучения (с привлечением аналогов, стимулов и т.д.); 4) выстраивание взаимодействия искусств с учетом содержания, продолжительности занятий, возрастных особенностей детей.

Ученый отмечал, что детям характерна полихудожественная открытость, обусловленная переживанием художественных впечатлений, чувств, эмоций на различных сенсорных уровнях. Актуализация этих переживаний через систему специальных заданий – одна из возможностей успешного формирования у детей эстетических чувств и познавательных интересов.

Методика

В нашем исследовании полихудожественная деятельность позволяет осуществить в учебном процессе дошкольного образования взаимное проникновение музыкальной, изобразительной, литературной, театрализованной деятельности и интеграцию предметных областей дошкольного образования, что включает в себя область речевого, познавательного, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития детей.

В основу развивающего процесса, направленного на познавательную активность детей старшего дошкольного возраста в нашем исследовании положены полихудожественный, полисенсорный и социокультурный подходы.

Полихудожественный подход открывает педагогам широкие возможности для достижения оптимальных результатов художественно-эстетического, социального и коммуникативного развития в воспитательно-образовательном процессе. В условиях художественной деятельности организованные беседы педагога с детьми способствуют развитию коммуникативных способностей, тем самым реализуя потребность детей в общении. Развивающий потенциал полихудожественного подхода заключен в том, что любое предметное содержание в русле данной концепции освещается через интегративно связанные компоненты, которые взаимообогащают и дополняют друг друга.

Полисенсорный подход в развитии познавательной активности старших дошкольников обретает особую значимость. Данный подход имеет сходные педагогические и психологические аспекты с полихудожественным подходом. Такая взаимосвязь предметов или явлений через художественный образ позволяет успешно применять искусство в качестве метода преподавания. Ребенок реализует свою потребность в эмоциональном насыщении и активности, что требует его «полихудожественная природа» детства (А. А. Мелик-Пашаев) [7].

Выделение полисенсорного подхода связано с опорой на максимальное количество анализаторов (зрительный, слуховой, кинестетический и т.д.) при знакомстве с предметами и явлениями окружающего мира. Так, в рамках полисенсорного подхода, посредством информации разных модальностей, создается полисенсорный образ предмета или явления.

В структуре образовательного процесса, полихудожественный и полисенсорный подходы предполагают присутствие на занятии различных сенсорных источников информации. Материал демонстрируется в яркой и эмоцианально-насыщенной форме, легко воспринимается детьми и прочно усваивается.

О необходимости полисенсорного опыта для успешного развития познавательных процессов и личностных качеств ребенка писали отечественные и зарубежные ученые: (Дж. Айрес, Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др.). При формировании представлений о новом предмете или явлении окружающего мира для ребенка важна информация, которую он получает при помощи основных сенсорных систем. Источник информации в рамках полисенсорного подхода – сенсорный раздражитель, привлекающий один из видов сенсорного восприятия.

В рамках полихудожественного подхода источником информации является художественно-ценностный предмет или явление, например, музыкальное произведение или картина, которая привлекает слуховое или зрительное восприятие. При этом художественное произведение, демонстрируемое в процессе непосредственно-образовательной деятельности, организованной на основе полихудожественного подхода, обеспечивает эмоционально-целостное восприятие материала, является смыслообразующим и структурным центром, обуславливающим последовательность видов художественно-творческой деятельности.

Применение социокультурного подхода для развития познавательной активности детей способствует вхождению в социум и окружающую ребенка культуру. Исследователь М. А. Арианский отмечает, что социокультурный подход создает условия для социализации и самореализации личности с использованием современных проектных технологий вовлечения в социально-культурное творчество [2]. Социокультурный подход в работе с детьми реализует игровые технологии и функции: развлекательную, пробуждающую интерес к деятельности; диагностическую, направленную на самопознание себя и других в процессе игры; коммуникативную, как освоения общих форм коммуникации. Таким образом, создавая условия для коммуникации и интеллектуальной деятельности детей, с учетом их особенностей, процесс социализации для большинства детей происходит с помощью взрослых, в специальных и организованных педагогом ситуациях, спланированных заранее (при участии детей).

Методика развития познавательной активности детей в нашем исследовании включает три направления комплексных занятий:

Модуль 1: «художественно-коммуникативный», организующий речевое общение педагога с детьми, предполагающий формирование познавательного интереса к художественной деятельности и социально-ролевому общению. Темы занятий: «Слушаем и повторяем»; «Я – художник»; «Я – герой сказки»; «Я – музыкант»; «Я – актер»; «Я – экскурсовод», «Я – поэт» и другие.

Модуль 2: «художественно-деятельностный», позволяющий соотносить изучаемый материал предметных областей дошкольного образования с разными видами художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, литературной, театрализованной и др.). Темы занятий: «Моя любимая картина», «Мой любимый герой картины», «В гостях у сказки», «Главные герои картины», «Ранняя весна», «Письмо с фронта», «Русская Пасха», «Сенокос» и др.

Модуль 3: «художественно-продуктивный», ориентированный на проявление инициативы к выполнению творческих заданий и разработку экскурсионных маршрутов (продуктов совместной деятельности). Темы: «Мы гуляем по Москве»; «У стен Московского Кремля»; «Город чудный, город древний...»; «Где звонят колокола?»; «Памятные места»; «Моя улица. Что я знаю о ней?»; «Стороны моей чарующий простор» и др.

Результаты исследования

Исследование показало, что в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста особое значение обретает полихудожественная деятельность при опоре на полихудожественный, полисенсорный и социокультурный подходы. В процессе комплексных занятий и полихудожественной деятельности происходит формирование обобщенных представлений о качествах и свойствах разных предметов, а также самостоятельное применение системы перцептивных действий и эталонов в практических действиях. К примеру, составление описательного рассказа и выполнение рисунка; раскрашивание / рисование иллюстраций к музыкальным рифмовкам и движение под музыку;

выполнение хореографических элементов; репродуцирование и продуцирование стихотворных текстов; сочинение сказок и т. д. Динамику развития познавательной активности в условиях полихудожественной деятельности на практике удалось выявить с помощью разработанного диагностического аппарата, в котором выделены:

1) критерий «активно-речевой», – предполагает активное и самостоятельное продуцирование диалогической и монологической речи; умение выразить художественный образ, представленный в произведениях изобразительного искусства;

2) критерий «познавательно-инициативный», – предусматривает эмоциональный отклик, степень включенности ребенка в познавательную деятельность, проявление инициативы и самостоятельности действий при выполнении заданий на основе предметно-практического, наглядно-образного, словесно-логического мышления;

3) критерий «социально-коммуникативный», – отражает характер взаимодействия с педагогами и другими значимыми взрослыми; участие ребенка в совместной деятельности;

4) критерий «художественно-творческий», – раскрывает проявление не только интереса к выполнению творческих заданий, но и наличие результата продуктивной деятельности, адекватность его оценивания, проявление самовыражения в рисунках, сочинении рассказов, стихотворных текстов и др.

Выводы

Полученные результаты проведенного исследования по проблеме развития познавательной активности старших дошкольников подтверждают эффективность и целесообразность организации полихудожественной деятельности детей на основе полихудожественного, полисенсорного и социокультурного подходов.

Исследование показало, что посредством художественного образа, создаваемого ребенком в процессе художественно-творческой деятельности, возможно усвоение любого материала в рамках дошкольной образовательной программы.

Освоение нового материала через художественный образ расширяет и формирует целостное представление об окружающем мире, является важным условием формирования эмоционально-целостного восприятия, зрительной памяти, наглядно-образного и логического мышления, что способствует эффективному развитию познавательной деятельности детей в современном дошкольном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Просвещение, 1980. – 335 с.
2. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. – СПб., 2008. – 792 с.
3. Карпушина Л. П. Технологии активизации полихудожественной деятельности как методический инструментарий будущего педагога-музыканта / Л. П. Карпушина, Л. Г. Паршина, Е. И. Арсентьева // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 2. – С. 155-158.
4. Командышко Е. Ф. Интеграция в системе образования: опыт и современность // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – № 3 (15). – С. 14-19.
5. Лисина М. И. Развитие познавательной активности у детей в ходе общения // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18-33.
6. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Модек, 2003. – 718 с.
7. Мелик-Пашаев А. А. и др. Истоки и специфика детского художественного творчества. – М.: Навигатор, 2014. – 177 с.
8. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 806 с.
9. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.
10. Юсов Б. П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Педагогика искусства: В творческом поиске: материалы Всероссийского совещания-семинара (Самара, 1996 г.). – М.: ИЦЭВ, Самара: МПРО, 1996. – С. 28-45.
11. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Dejatel'nost' i psihologija lichnosti. M.: Prosveshhenie, 1980. 335 p.
2. Ariarskij M. A. Social'no-kul'turnaja dejatel'nost' kak predmet nauchnogo osmyslenija. SPb., 2008. 792 p.
3. Karpushina L. P. Tehnologii aktivizacii polihudozhestvennoj dejatel'nosti kak metodicheskij instrumentarij budushhego pedagoga-muzykanta / L. P. Karpushina, L. G. Parshina, E. I. Arsent'eva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija: sbornik nauchnyh trudov. Jalta: RIO GPA, 2019. Vyp. 65. Ch. 2. Pp. 155-158.
4. Komandyshko E. F. Integracija v sisteme obrazovanija: opyt i sovremennost' // Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve. 2011. # 3 (15). Pp. 14-19.
5. Lisina M. I. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti u detej v hode obshhenija // Voprosy psihologii. 1982. # 4. Pp. 18-33.
6. Matjushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo. M.: Modek, 2003. 718 s.
7. Melik-Pashaev A. A. i dr. Istoki i specifika detskogo hudozhestvennogo tvorchestva. M.: Navigator, 2014. 177 p.
8. Shapar' V. B. Novejshij psihologicheskij slovar' / V.B. Shapar', V. E. Rossoha, O. V. Shapar'. Rostov n/D.: Feniks, 2005. 806 p.
9. Shhukina G. I. Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike. M.: Pedagogika, 1971. 351 p.
10. Jusov B. P. Integracija iskusstv v polihudozhestvennom razvitii shkol'nikov // Pedagogika iskusstva: V tvorcheskom poiske: materialy Vserossijskogo soveshhanija-seminara (Samara, 1996 g.). M.: ICJeV, Samara: MPRO, 1996. Pp. 28-45.
11. Jusov B. P. Vzaimosvjaz' kul'turogennyh faktorov v formirovanii sovremennogo hudozhestvennogo myshlenija uchitelja obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo» // Izbrannye trudy po istorii, teorii i psihologii hudozhestvennogo obrazovanija i polihudozhestvennogo vospitanija detej. M.: Kompanija Sputnik+, 2004. 253 p.

ГАДАБОРШЕВА ЗАРИНА ИСРАИЛОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
e-mail: zgadaborsheva@mail.ru

ZARINA ISRAILOVNA GADABORSHEVA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Preschool Psychology,
Chechen State Pedagogical University
e-mail: zgadaborsheva@mail.ru

ОКАЗОВА ЗАРИНА ПЕТРОВНА
доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
e-mail: okazarina73@mail.ru

ZARINA PETROVNA OKAZOVA
Doctor of Agricultural Sciences, Professor of the Department of Ecology and Life Safety,
Chechen State Pedagogical University
e-mail: okazarina73@mail.ru

ГАЙРАБЕКОВ РУСЛАН ХАСАНОВИЧ
кандидат биологических наук доцент кафедры микробиологии и биологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»
e-mail: ruslan.sarmat@mail.ru

RUSLAN KHASANOVICH GAYRABEKOV
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Microbiology and Biology,
A. A. Kadyrov Chechen State University
e-mail: ruslan.sarmat@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Этнокультурная компетентность представляет собой не только знания о культуре, истории иных народов, наций, а признание факта существования этнического и культурного многообразия. Цель – анализ основных аспектов этнокультурного воспитания подрастающего поколения. Под этнокультурным воспитанием следует понимать процесс, где цели, задачи, технологии воспитания, направлены на обеспечение развития личностной социализации не только самого субъекта этноса, но и гражданина России. Важно обеспечить модернизацию ряда психологических, воспитательных элементов семейной педагогики, вместе с творческим использованием народных традиций. Важно обеспечить знакомство детей с народными играми, песнями, сказками. Психологические и педагогические исследования указывают на необходимость приобщения ребенка к культуре, начиная с дошкольного возраста, на основе усвоения им общественного и исторического опыта на фоне активной формы созидательной деятельности. Дошкольный возраст следует рассматривать в качестве периода активного формирования человеческой личности и периода социализации ребенка, его приобщения к культуре.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, образовательный процесс, традиции и обычаи, подрастающее поколение, воспитание.

CHARACTERISTICS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION IN PRESCHOOL AGE

Ethnocultural competence is not only knowledge about the culture, history of other peoples, nations, but the recognition of the fact of the existence of ethnic and cultural diversity. The goal is to analyze the main aspects of the ethno-cultural education of the younger generation. Ethnocultural education should be understood as a process where the goals, objectives, technologies of education are aimed at ensuring the development of personal socialization not only of the subject of the ethnos, but also of a citizen of Russia. It is important to ensure the modernization of a number of psychological, educational elements of family pedagogy, along with the creative use of folk traditions. It is important to ensure that children get acquainted with folk games, songs, and fairy tales. Psychological and pedagogical research points to the need to familiarize the child with culture from preschool age, based on the assimilation of social and historical experience against the background of an active form of creative activity. Preschool age should be considered as a period of active formation of the human personality and a period of socialization of the child, his familiarization with culture.

Keywords: ethnocultural education, educational process, traditions and customs, the younger generation, education.

Введение

Сейчас актуальной становится проблема, связанная с развитием интереса к этнокультуре среди детей дошкольного возраста. Важно понимать, что именно в этом возрасте наблюдается процесс формирования национального характера, формируется интерес и любовь к родине, создаются базовые представления у детей о тех или же иных нравственных идеалах, ценностях [5].

Этнокультурная компетентность представляет собой не только знания о культуре, истории иных народов, наций, а признание факта существования этнического и культурного многообразия. Именно в дошкольном возрасте наблюдается процесс интенсификации вхождения ребенка в социум, развитие у детей изначальных представлений о своей личности и окружающем мире, формирование любознательности, чувствительности. По этой причине данный период будет являться крайне благоприятным с

точки зрения формирования у ребенка этнокультурной осведомленности [1; 8].

Цель: анализ основных аспектов этнокультурного воспитания подрастающего поколения.

Методы исследования. В ходе написания статьи проанализированы и обобщены результаты исследований российских и зарубежных ученых.

Результаты исследований

Под этнокультурным воспитанием следует понимать процесс, в котором цели, задачи, технологии воспитания направлены на обеспечение развития личностной социализации не только самого субъекта этноса, но и гражданина многонационального государства РФ. Фактически этнокультурное воспитание будет определяться фактом введения в процесс образования познаний о родной народной культуре ребенка, существующих социальных поведенческих норм, духовных и нравственных ценностях, формирование дружеского отношения к представителям самых разных этнических групп и так далее.

Именно семья играла всегда основную роль в процессе воспитания ребенка, его обогащения этническими знаниями. Именно семья отвечает за воспитание нравственного здоровья ребенка. Важнейшим инструментом воспитания детей во все времена и у всех народов было формирование любви и уважения к родителям. Сейчас это инструмент был почти целиком утрачен. Сейчас по определенным объективным причинам в воспитании детей бабушки и дедушки почти не принимают участие. Это ведет к возникновению явного разрыва между поколениями. Также это приводит к разрушению системы семейной педагогики, когда детям не прививается любовь к труду, знаниям. Дети теряют уважение не только к собственной истории, но и к обычаям, традициям своего народа. Теряют ценность такие понятия, как отзывчивость, чуткость, забота, уважение к старшим [3; 6].

На протяжении последнего десятилетия наблюдаются серьезные изменения в структуре и составе семей. Падает рождаемость, растет общее количество неполных семей. Растет

число бездетных пар, разводов. Большая часть молодежи не уверена в завтрашнем дне, что ведет к развитию у таких лиц комплекса неполноценности и к формированию некого асоциального типа поведения.

Подобные проблемы могли быть эффективно решены путем формирования полноценной системы семейного воспитания, образования. Также важно обеспечить модернизацию ряда психологических, воспитательных элементов семейной педагогики, вместе с творческим использованием народных традиций в прогрессивном формате. В ходе применения народных традиций в рамках семейного воспитания дети будут прямо или же опосредовано принимать участие в производственной и трудовой деятельности. Дети будут прибывать под неформальным и целевым контролем со стороны родителей, соседей, близких людей. Внутри семьи формируются близкие с эмоциональной точки зрения взаимоотношения, имеющие личностный характер. Дети получают необходимый для них социальный опыт [2; 7].

П. Ф. Каптерев, В. В. Розанов, К. Н. Вентцель, В. М. Бехтерев, М. М. Рубинштейн, И. Я. Яковлев и другие изучали семью в качестве некой цивилизационной колыбели, где люди приобретали знания о культуре, ценностях, традициях

Всегда для ребенка семья имела статус самого близкого социального окружения. По сути, изучение народной культуры является первым шагом в изучении общечеловеческой культуры. К. Д. Ушинский считает, что не существует некой общей системы воспитания для всех народов. Все народы имеют собственные национальные педагогические подходы. Для всех людей драгоценностью является опыт других народов. Народ, вместе с иными социальными силами, формирует общее педагогическое направление.

Дети, которые воспитывались на народных сказках, песнях, всегда проявляют интерес к другим национальным культурам. Это формирует у ребенка уважение к другим национальным традициям, культурам. Всякое народное искусство отличается наличием набора серьезных педагогических возможностей. В ходе знакомства с ним

дети приобретают необходимые знания о человеческом труде, народных традициях, начинают лучше видеть красоту природы [9].

А. П. Усова в ходе изучения русского фольклора во всем его разнообразии, раскрыла возможности обеспечения приобщения детей к народному творчеству, несущему в себе мультикультурные традиции, что позволяет ребенку лучше понять, чем именно живет его народ и другие народы на сегодняшний день и чем именно они жили в прошлом.

В целом, все русское народное творчество включает в себя всевозможные виды и роды устного творчества, а именно: поговорки, пословицы, скороговорки, прибаутки, предания, обрядовые песни, сказки, загадки, былины. По сути именно набор проявления быта народа, его обрядов представляет собой фольклор или же непрофессиональное творчество народа. Во всякой мировой литературе писатели стремились продолжить обеспечить изучение читателями фольклора.

Процесс детского воспитания прямо зависит от взрослых людей, которая в целях педагогики сумели создать поэзию пестования, чья главная задача заключается в убаюкивании, усыплении ребенка. Такая поэзия включает в свой состав общий набор средств, методов воспитания, обучения детей, которые были закреплены глубоко в народном сознании, традициях. С помощью колыбельных дети начинают осваивать изначальный словарный запас, с помощью которого они начинают постепенно знакомиться с окружающим их миром [10].

Колыбельная представляет собой составляющую повседневного бытия, пожелание от родителей ребенку здоровья благополучия и так далее. С помощью нее в душе ребенка происходит формирование первых чувств.

Из общего набора жанров, форм народного устного творчества больше всего детям нравятся считалки. Именно они оказывают мощное эстетическое воздействие. По сути именно считалки для детей с самого раннего возраста приобретают статус любимого народного творческого жанра. Дети, соревнуясь друг с другом в рассказывании считалок, развивают собственную память,

приобретают навыки артистизма, получают право ведения пересчета.

Сказки входят в число наиболее любимых детьми жанров устного народного творчества. Именно в сказках дети знакомятся с основными нравственными законами обычного трудового народа. Многие исследователи занимались изучением народных сказок.

Ученые использовали разные подходы для трактовки сказок. Если одни говорили о сказочном вымысле, как о независимом от реальности, то другие указывали о переломе взглядов на окружающий мир рассказчиков. Еще одна категория исследователей указывали на то, что сказки это все то, что сказывалось (Ю. М. Соколов). Э. В. Померанцева, которая является известным советском сказоведом, определила народную сказку в качестве некого художественного, эпического устного произведения.

Принято говорить о существовании трех базовых видов сказок, привлекающих внимание детей: бытовые, о животных, волшебные.

Дети, знакомясь с народным творчеством, приобретают любовь к сказкам и начинают демонстрировать к ним прямой интерес. Через сказки взрослые обучают детей важности труда, а также способность к коллективному взаимодействию, дружбе. Дети могут избежать самых разных неприятностей за счет обогащения опытом старших через сказки. Они учатся защищать слабых, никогда не врать, а также никогда не делать ничего плохого.

Народные сказки отличаются наличием колоссального педагогического значения. Через сказки дети обучались основам нравственности, приобретали знания о законах, обычаях, а также учились правилам взаимоотношений внутри социума. Все это реализовывалось в простой и занимательной форме. Детей очень привлекает факт стремительного сюжетного развития в народных сказках.

В народной сказке детей привлекает стремительное развитие сюжета. Таким образом, педагог, знакомя детей с народными сказками, должен учитывать, что именно лежит в основе их сюжета, а также то, какая цель преследовалась создателем сказки. Существуют

следующие форматы знакомства со сказкой: чтение, просмотр видео, изучение картинок, иллюстраций, драматизационные игры, поход на спектакли, участие в выставке книг, поход в библиотеку, осуществление подбора тематических картинок, формирование уголка ряженья, создание самодельных книг [1; 4].

Благодаря знакомству детьми с пословицами, поговорками у них наблюдается активизация развития мышления, а также привития любви к собственному родному языку, что обеспечивает рост речевой культуры, а также обогащает сознание ребенка народной мудростью. По этим причинам педагогам важно уделять внимание такому жанру.

Загадки используются с целью проверки знаний, наблюдательности, сообразительности ребенка. Загадки представляют собой мудрый, замысловатый вопрос, имеющий формат ритмического описания чего-либо. Их подбор осуществляется таким образом, чтоб дети смогли увидеть всеобщее многообразие окружающего мира, вместе со всеми его тайнами.

Для получения возможности отгадывания детьми загадок потребуется обеспечить организацию цикла наблюдений за самыми разными природными явлениями, животными, а также растениями. При разборе загадок потребуется акцентировать внимание на сравнения, различные образные выражения. Это даст возможность детям начать самостоятельно создавать собственные загадки. Факт близости детям народного творчества обусловлен тем фактом, что его образы имеют прямую связь с жизненным укладом, а также с родной природой.

Важно обеспечить знакомство детей с народными играми, песнями, сказками. Они должны стать органической частью и жизни. Важно широко использовать фольклор в процессе воспитания детей дошкольного возраста. Это поможет формировать у них позитивное эмоциональное отношение к окружающему миру и их познавательное развитие. Следующие средства помогут обеспечить приобщение детей к различным культурным ценностям: сказки, пословицы, поговорки, музыка, игры прочие форматы народного устного творчества.

Благодаря изучению педагогической литературы можно выделить приоритеты в рамках системы этнокультурного воспитания: формирование ощущения причастности к истории родины путем знакомства с народными праздниками, традициями, особенностями природы родного края; накопление опыта восприятия произведений, представляющие малые фольклорные жанры; воспитание художественного вкуса; демонстрация в сказках глубокого нравственного смысла, поэтичности, способности отражать специфику национального характера, мировоззрения; обеспечение эффективного развития детской двигательной активности путем знакомства с народными играми.

Вывод

Психологические и педагогические исследования указывают на необходимость приобщения ребенка к культуре, начиная с дошкольного возраста, на основе усвоения им общественного и исторического опыта на фоне активной формы созидательной деятельности. Дошкольный возраст следует рассматривать в качестве периода активного формирования человеческой личности и периода социализации ребенка, его приобщения к культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажиев А. В., Калманова Ц. А., Оказова З. П. Методы педагогических исследований. Свидетельство о регистрации базы данных 2020620376, 28.02.2020. Заявка № 2020620221 от 18.02.2020.
2. Байханов И. Б. Возрастная психология / И. Б. Байханов, А. В. Ажиев, З. И. Гадаборшева. – Махачкала: Алеф, 2020. – 278 с.
3. Гацаева Р. С. А. Развитие этнопедагогики // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 57-8. – С. 32-34.
4. Дзидзоева С. М. Стратегии формирования этнокультурной идентичности дошкольников в партнерстве с родителями // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. – 2021. – № 1. – С. 67-72.
5. Зубов Е. Н. Этнопедагогика как важный аспект воспитания. // Образовательный форсайт. – 2020. – № 1(5). – С. 95-101.
6. Исмаилова С. И. Применение идей этнопедагогики в работе учителя начальных классов // Январские педагогические чтения. – 2020. – № 6(18). – С. 124-128.
7. Перепада А. П. Формирование современной модели этнопедагогики // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 6-1. – С. 310-319.

8. Ревазова С. М. О развитии интеллектуальных способностей в подростковом возрасте / С. М. Ревазова, З. П. Оказова, Э. А. Эдиева // Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Молодые исследователи». – Грозный, 2023. – С. 366-370.
9. Старостин В. П. Структура современной этнопедагогики // Академический вестник Якутской государственной сельскохозяйственной академии. – 2020. – № 2(7). – С. 20-23.
10. Топоева В. М. Этнопедагогика как средство патриотического воспитания младших школьников // Вестник научных конференций. – 2019. – № 12-1(52). – С. 115-116.

REFERENCES

1. Azhiev A. V., Kalmanova C. A., Okazova Z. P. Metody pedagogicheskih issledovanij. Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2020620376, 28.02.2020. Zajavka # 2020620221 ot 18.02.2020.
2. Bajhanov I. B. Vozrastnaja psihologija / I. B. Bajhanov, A. V. Azhiev, Z. I. Gadaborsheva. Mahachkala: Alef, 2020. 278 p.
3. Gacaeva R. S. A. Razvitie jetnopedagogiki // Tendencii razvitija nauki i obrazovanija. 2019. # 57-8. Pp. 32-34.
4. Dzidzoeva S. M. Strategii formirovanija jetnokul'turnoj identichnosti doshkol'nikov v partnerstve s roditeljami // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Hetagurova. 2021. # 1. Pp. 67-72.
5. Zubov E. N. Jetnopedagogika kak vazhnyj aspekt vospitanija. // Obrazovatel'nyj forsajt. 2020. # 1(5). Pp. 95-101.
6. Ismailova S. I. Primenenie idej jetnopedagogiki v rabote uchitelja nachal'nyh klassov // Janvarskie pedagogicheskie chtenija. 2020. # 6(18). Pp. 124-128.
7. Perepada A. P. Formirovanie sovremennoj modeli jetnopedagogiki // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. # 6-1. Pp. 310-319.
8. Revazova S. M. O razvitii intellektual'nyh sposobnostej v podrostkovom vozraste / S. M. Revazova, Z. P. Okazova, Je. A. Jedieva // Materialy Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Molodye issledovateli». Groznyj, 2023. Pp. 366-370.
9. Starostin V. P. Struktura sovremennoj jetnopedagogiki // Akademicheskij vestnik Jakutskoj gosudarstvennoj sel'skohozjajstvennoj akademii. 2020. # 2(7). Pp. 20-23.
10. Topoeva V. M. Jetnopedagogika kak sredstvo patrioticheskogo vospitanija mladshih shkol'nikov // Vestnik nauchnyh konferencij. 2019. # 12-1(52). Pp. 115-116.

БОРИСОВ БОРИС ЮРЬЕВИЧ
кандидат педагогических наук, кафедра среднего общего образования и социального проектирования,
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»
e-mail: borrisov @ yandex.ru

BORIS YURIEVICH BORISOV
Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Secondary General Educationand social design,
Pskov State University
e-mail: borrisov @ yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В РОССИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

В статье рассмотрены отечественные педагогические традиции военно-патриотического воспитания учащихся в условиях военных конфликтов, на примере Первой Мировой войны, с опорой на историко-педагогический опыт. Обоснована необходимость возрождения военно-патриотического воспитания как важнейшей части отечественной образовательной и культурной традиции, особенно востребованной в условиях современных вызовов.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, педагогические традиции, военные конфликты.

PEDAGOGICAL TRADITIONS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN RUSSIA DURING THE FIRST WORLD WAR: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE

The article examines the domestic pedagogical traditions of military-patriotic education of students in conditions of military conflicts, on the example of the First World War, based on historical and pedagogical experience. The necessity of reviving military-patriotic education as the most important part of the national educational and cultural tradition, especially in demand in the conditions of modern challenges, is substantiated.

Keywords: military-patriotic education, pedagogical traditions, military conflicts.

Введение

На протяжении всей многовековой истории России войны и вооруженные конфликты не обходили ее стороной. Не является, увы, исключением в этом отношении и день сегодняшний. В этой связи как никогда необходимо единство народа, которое неразрывно связано, по словам патриарха Кирилла, «с единым пониманием его истории: с почитанием общих героев, с сохранением общих памятников» [1, с. 31]. Это «всенародное единство, скрепленное смиренными подвигами русских святых и бранной кровью русских ратников», как писал митрополит Иоанн (Снычев) в своей книге «Битва за Россию» [2, с. 4].

На обеспечение этого единства направлены в последнее время усилия нашего государства. Так, еще 9 ноября 2022 г. вышел Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», согласно которому под традиционными ценностями понимаются «нравственные ориентиры, которые формируют мировоззрение граждан, передаются от поколения к поколению, и лежат в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны». К традиционным ценностям, к числу прочих, относят патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, включая приоритет духовного над материальным, историческую память и преемственность поколений. Подобные нравственные категории самым лучшим образом реализуются в ходе прохождения воинской службы [3, с. 4].

Так что возвращение в новом 2023/24 учебном году в средние общеобразовательные школы обязательного модуля по изучению «Начальной военной подготовки» выглядит как никогда закономерно. Ведь согласно нормативным документам, в качестве главных задач обучения граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях, являются: «формирование морально-психологических и физических качеств гражданина, необходимых для

прохождения военной службы; воспитание патриотизма, уважения к историческому и культурному прошлому России и ее вооруженным силам» [1, с. 1]. То есть, для нас, это, прежде всего, изменение, сложившегося за последние десятилетия общественного сознания, когда с одной стороны на фасадах зданий наших школ, по праву, установлены и устанавливаются памятные доски с именами, погибших воинов-выпускников, а с другой стороны – настоятельно проводить идею среди учащихся о необходимости защищать свое Отечество с оружием в руках – как-то не принято.

Надо сказать, что подобное положение дел стало следствием социально-политических процессов конца 80-х годов, когда еще начиная с периода «перестройки» хорошо отлаженная в нашей стране система военно-патриотического воспитания молодежи стала одной из первых жертв достаточно грамотно организованной и агрессивной компании по ее дискредитации, как и Вооруженных Сил в целом. С той поры военно-патриотическое воспитание последовательно изгонялось из средств массовой информации, образовательной, культурной и иных сфер, лишаясь какой бы то ни было поддержки со стороны государства и власти. Хотя в то же самое время зарубежные страны, включая США и Западную Европу, авторитет которых у нас в те годы был незыблем, считали нашу отечественную систему военно-патриотического воспитания образцом для подражания, и немало позаимствовали из советского опыта для решения проблем подготовки молодежи к несению военной службы.

Представляется очевидным, что в значительной мере негатив, обращенный на систему военно-патриотического воспитания, был обусловлен ее тесной связью с советской идеологией, которая вызывала в конце 80-х – начале 90-х готов стойкое неприятие у многих. В то время как основное содержание военно-патриотического воспитания понималось как «беззаветное и самоотверженное служение Родине, ответственность за выполнение конституционного долга, обязанность по защите Отечества и готовность выступить с оружием в руках против любого агрессора» [2, с. 5].

Но даже если иметь в виду, что Советский период достаточно сложный и вызывает горячие споры в нашем обществе, нельзя не признать, что с ним связаны выдающиеся достижения, самым значительным из которых была Великая Победа, которая была бы немыслима без отлаженной системы военно-патриотического воспитания.

Также закономерно обратиться к историко-педагогическому опыту патриотического воспитания учащихся в годы военных конфликтов, в дореволюционный период на примере Первой Мировой войны, чтобы увидеть, что подобного рода воспитание является неотъемлемой частью всей нашей истории.

Методика проведения исследования

Анализ нормативно-правовых актов, источников из числа архивных документов; интерпретация полученной информации.

Результаты исследования

В архивном фонде Первого реального училища императора Александра II в Петрограде содержатся материалы, говорящие нам о том, что уже 22 сентября 1914 года воспитанники старших классов посетили в гимназии Императорского Человеколюбивого общества чтения приват-доцента Д. П. Никольского «О подаче первой помощи, переноске и перевозке раненых» [4, л. 11].

В тот же день в лазарете самого училища на средства, которые были собраны педагогическим составом, служащими, а также родителями учеников, было оборудовано помещение, состоящее из двух палат, перевязочной и столовой, способное принять до десяти раненых воинов. Таким образом, можно отметить, что теоретическая и практическая подготовка сочетались, а фронту оказывалась непосредственная помощь.

А уже 20 февраля 1915 г. в манеже Главной офицерской гимнастическо-фехтовальной школы состоялся гимнастический праздник учеников училища, в ходе которого учениками были продемонстрированы следующие элементы военной подготовки: взводное учение; прыжки на снарядах; фехтование; упражнения с палками и булавами; упражнения образцовой группы и вольные движения. Состоявшийся праздник посетили следующие лица:

господин окружной инспектор учебного округа П.И. Прозоров, помощник начальника гимнастическо-фехтовальной школы подполковник Галкин, председатель Родительского комитета училища профессор А.А. Кузнецов, а также родители учащихся [4, л. 11-об.]. В том же 1915 году, 5 мая ученики III, IV и V классов во главе с директором и воспитателями присутствовали на генеральной репетиции упражнений офицеров школы.

На фоне того, что целый ряд преподавателей к началу нового 1915/1916 учебного года был призван в действующую армию, воспитанники среднего возраста проявляли повышенный интерес к разного рода сообщениям и известиям с фронта, а некоторые из них пробовали даже «бежать на театр военных действий» [4, л. 16-об.]. Указанные обстоятельства привели к тому, что руководство и педагогический состав училища вынуждены были регулярно осуществлять информирование учащихся о текущей ситуации на фронте. Таким образом, никто не оставался равнодушным к решавшейся на полях сражений судьбе Отечества, благо, что общественная позиция была предельно ясно сформулирована и озвучена на самом высоком уровне.

Так, Романовский комитет, состоявший под Высочайшим Его Императорского Величества покровительством, выпустил следующее воззвание, обращенное ко всем учащимся: «Дети! Над необозримой Родиной нашей проходит гроза войны. Борется русский народ за Христову Правду, за свое величие. Много таких же детей как вы осиротело: отцы их постояли за Россию, и полегли костьми, защищая свою и вашу землю. Пожертвуйте кто, что может, чтобы спасти детей-сирот от ужасов беспризорной жизни. Дайте им надежду дорасти до школы и благословлять вас за участие к ним. Ваша лепта будет солнечным лучом для тех, кто не просит помощи, но так же, как вы, хочет жить, учиться и отдать свои силы России» [5, л. 48.].

И это воззвание было услышано. Так, в 1915 г. в центре города Пскова стараниями Попечительского совета учебного заведения было построено новое здание Псковской Мариинской женской гимназии, в которое она переехала в 1916 г. Но уже весной 1917 г. в нем разместился госпиталь, что было вызвано обстоятельствами

военного времени. Но даже несмотря на трудности, вызванные войной, попечительский совет не оставлял добрых традиций благотворительности. Так, при гимназии с помощью пожертвований был образован особый фонд для оказания помощи детям-сиротам павших на поле брани воинов [6, л. 45-об.]. Кроме того, заместитель председателя попечительского совета А.Г. Готлиб в течение всего учебного года бесплатно производил занятия по латинскому языку, а внесенная за оплату ученицами сумма в размере 700 рублей была направлена на оказание материальной помощи недостаточным ученицам, преимущественно из числа беженцев.

Таким образом, можно отметить, что духовно-нравственное воспитание, которое представляет собой «педагогически организованный процесс формирования личности обучающихся на базе национальных ценностей, освоение учеником системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации», в период военных конфликтов, в истории нашего Отечества предполагало под собой элементы военно-патриотического воспитания, выявляло лучшие духовные свойства нашего народа, которые воплощались в помощи раненым и благотворительной поддержке сирот погибших воинов [7, с. 290].

Подобная направленность воспитания впоследствии раскрыла себя во всей мере в период Великой Отечественной войны, а после ее окончания, именно ее ветераны как поколение Победы, стали активно и целенаправленно передавать свой бесценный опыт служения наследникам. Тем самым, по сути, продолжалась «величайшая традиция всей нашей драматической и героической истории, в которой высшим проявлением духовности, всегда являлось выполнение воинского долга, служение своему Отечеству с оружием в руках» [8, с. 5.].

Таким образом, военно-патриотическое воспитание должно занять свое достойное место в системе возрождающегося духовно-нравственного воспитания учащихся, что исторически обусловлено, является важнейшей частью нашей культуры и жизненно

необходимо в условиях как проходящего сейчас военного конфликта, так и в свете будущих угроз и вызовов.

Результаты

Рассмотрев опыт военно-патриотического воспитания учащихся в годы Первой Мировой войны, как первого глобального конфликта, в котором пришлось принять участие Российской империи, накануне ее распада, можно отметить, что его идеи беззаветного и самоотверженного служения Родине, ответственности за выполнение долга по защите Отечества и готовности выступить с оружием в руках против любого агрессора, в полной мере реализовывались в отечественных учебных заведениях того периода.

Учащиеся посещали лекции по оказанию медицинской помощи раненым, участвовали в информировании о ситуациях на фронтах. В ходе проводимых военно-спортивных праздников демонстрировали навыки военной подготовки, организовывали госпитали для раненых и занимались благотворительностью в помощь сиротам.

Обсуждение результатов

Наши выводы, относительно значимости военно-патриотического воспитания полностью сопоставимы с положениями исследования А. В. Овчинникова, о том, что «характерной особенностью российского образования до 1917 г. была ставка на крепкую государственность и традиционалистско-религиозные ценности» [9, с. 243].

Тезис В. И. Лутовинова о сути «подвижнической деятельности» военно-патриотического воспитания может быть логично дополнен положением о том, что оно выявляло лучшие духовные свойства нашего народа, передавая бесценный опыт служения Отчизне [8, с. 243].

Заключение

В ответственный этап, в который ныне вступила Российская Федерация, военно-патриотическое воспитание должно занять свое достойное место наряду с другими направлениями воспитания подрастающего поколения.

Значимость военно-патриотического воспитания возросла в связи с обострением военно-политической обстановки в мире, и на границах России.

Позитивные изменения, происходящие в Вооруженных Силах, включая повышение престижа и социального статуса военнослужащего, требуют своего логического продолжения в системе допризывной подготовки молодежи, которая немыслима без военно-патриотического воспитания, прививающего молодым людям возвышенное чувство верности своему Отечеству.

Воспитание готовности нести службу в воинском коллективе будет способствовать преодолению психологии крайнего индивидуализма и эгоизма, от которых страдает наше общество, исстари характеризовавшееся соборностью, общинностью и коллективизмом, и таким образом, будет решаться важная мировоззренческая задача военно-патриотическим компонентом содержания воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достойный путь в будущее. Слово Святейшего патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного Русского народного собора // Журнал Московской патриархии. – 2014. – № 12. – С. 30-34.
2. Митрополит Иоанн. «Битва за Россию. Православие и современность». – СПб., 1993.
3. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 08.05.2023)
4. ЦГИА (Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга), ф. 64, оп. 1, д. 2191. – Дело о состоянии Санкт-Петербургского Первого реального училища императора Александра II за 1914 г.
5. ГАПО (Государственный архив Псковской области), ф. 3, оп. 1, д. 9 – Протоколы заседаний педагогического совета Порховской гимназии со списками учащихся.
6. ГАПО (Государственный архив Псковской области), ф. 7, оп. 1, д. 215, л. 45 об. - Протокол заседаний попечительского совета Псковской Мариинской женской гимназии.
7. Меньшиков В. М. Историко-цивилизационные и историко-педагогические предпосылки развития духовно-нравственного воспитания в России / В. М. Меньшиков, Н. Н. Гатилова, А. Б. Хохлова // Научные ведомости Бел ГУ. Сер. «Гуманитарные науки». – 2014. – № 13 (184). – Вып. 22. – С. 288-295.

8. Лутовинов В. И. Методические рекомендации по организации патриотического (военно-патриотического) воспитания / Под общ. ред. Н. В. Стаськова. – М.: Сотис. – 128 с.
9. Богуславский М. В. и др. Методологические и идеологические основы трактовки процесса развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века / М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина, А. В. Овчинников, С. Д. Половецкий // Сборник статей: Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции / Под редакцией С. В. Ивановой. – М., 2019. – С. 243-254.
10. Приложение к приказу Минобороны РФ и Министерства образования и науки РФ от 24 февраля 2010 г. № 96/134. Инструкция «Об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах» [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/198025/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends (дата обращения: 10.03.2023).

REFERENCES

1. Dostojnyj put' v budushhee. Slovo Svjatejshego patriarha Kirilla na otkrytii XVIII Vsemirnogo Russkogo narodnogo sobora // Zhurnal Moskovskoj patriarhii. 2014. # 12. Pp. 30-34.
2. Mitropolit Ioann. «Bitva za Rossiju. Pravoslavie i sovremennost'». SPb., 1993.
3. Ukaz Prezidenta RF «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». URL https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (accessed: 08.05.2023)
4. CGIA (Central'nyj gosudarstvennyj istoricheskij arhiv Sankt-Peterburga), f. 64, op. 1, d. 2191. Delo o sostojanii Sankt-Peterburgskogo Pervogo real'nogo uchilishha imperatora Aleksandra II za 1914 g.
5. GAPO (Gosudarstvennyj arhiv Pskovskoj oblasti), f. 3, op. 1, d. 9 Protokoly zasedanij pedagogicheskogo soveta Porhovskoj gimnazii so spiskami uchashhihsja.
6. GAPO (Gosudarstvennyj arhiv Pskovskoj oblasti), f. 7, op. 1, d. 215, l. 45 ob. – Protokol zasedanij popechitel'skogo soveta Pskovskoj Mariinskoj zhenskoj gimnazii.
7. Men'shikov V. M. Istoriko-civilizacionnye i istoriko-pedagogicheskie predposylki razvitija duhovno-nravstvennogo vospitanija v Rossii / V. M. Men'shikov, N. N. Gatilova, A. B. Hohlova // Nauchnye vedomosti Bel GU. Ser. «Gumanitarnye nauki». 2014. # 13 (184). Vyp. 22. Pp. 288-295.
8. Lutovinov V. I. Metodicheskie rekomendacii po organizacii patrioticheskogo (voenno-patrioticheskogo) vospitanija / Pod obshh. red. N. V. Stas'kova. M.: Sotis. 128 p.
9. Boguslavskij M. V. i dr. Metodologicheskie i ideologicheskie osnovy traktovki processa razvitija otechestvennogo obrazovanija i pedagogiki pervoj poloviny XX veka / M. V. Boguslavskij, T. N. Boguslavskaja, K. Ju. Milovanov, E. E. Nikitina, A. V. Ovchinnikov, S. D. Poloveckij // Sbornik statej: Obrazovatel'noe prostranstvo v

informacionnuju jepohu 2019. Sbornik nauchnyh trudov. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Pod redakciej S. V. Ivanovoj. M., 2019. Pp. 243-254.
10. Prilozhenie k prikazu Minoborony RF i Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 24 fevralja 2010 g. № 96/134. Instrukcija «Ob organizacii obuchenija grazhdan Rossijskoj Federacii nachal'nym znanijam v oblasti oborony i ih podgotovki po osnovam voennoj sluzhby v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah srednego (polnogo) obshhego obrazovanija, obrazovatel'nyh uchrezhdenijah nachal'nogo professional'nogo i srednego professional'nogo obrazovanija i uchebnyh punktah». URL: https://base.garant.ru/198025/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends (accessed: 10.03.2023).

МОСКАЛЕНКО МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
аспирант,
ГБУДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования»
e-mail: mmoskalenko70@mail.ru

MARINA VLADIMIROVNA MOSKALENKO
Postgraduate student,
Academy of Postgraduate Pedagogical Education
e-mail: mmoskalenko70@mail.ru

ГЕНЕЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Профессионально-педагогическая направленность представляет собой систему ценностей, знаний, умений и навыков, необходимых учителю для успешной работы в сфере образования. Профессиональная направленность определяет эффективность формирования необходимых компетенций, занимает системообразующее положение в структуре готовности к будущего педагога к профессиональной деятельности. Она рассматривается не только как субъектная характеристика, но и как цель профессионального образования и важнейший критерий его эффективности. Это обусловливает необходимость комплексного исследования генезиса профессиональной направленности будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессионально-педагогическая направленность, генезис профессиональной направленности, учитель, профессия, педагогика.

GENESIS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS

The professional and pedagogical orientation is a system of values, knowledge, skills and abilities necessary for a teacher to work successfully in the field of education. Professional orientation determines the effectiveness of the formation of the necessary competencies, occupies a backbone position in the structure of readiness for a future teacher for professional activities. Professional orientation is considered not only as a subjective characteristic, but also as the goal of professional education and the most important criterion for its effectiveness. This necessitates a comprehensive study of the genesis of the professional orientation of future teachers.

Keywords: professional orientation, professional and pedagogical orientation, genesis of professional orientation, teacher, profession, pedagogy.

Одной из важнейших задач профессионального педагогического образования является задача формирования профессиональной направленности будущего учителя. Она зафиксирована в Федеральных государственных образовательных

стандартах как общепрофессиональная компетенция: будущий педагог «осознает социальную значимость своей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности».

Профессионально-педагогическая направленность – это склонность и интерес человека к педагогической деятельности, наличие у него устойчивых педагогических убеждений, осознание собственного профессионального призвания, базирующееся на понимании основ современной педагогики. Согласно определению В. А. Сластенина, профессиональная направленность – это «одно из структурных образований личности, которое проявляется в достаточно осознанной и эмоционально выраженной ориентации ее на определенный род и вид профессиональной деятельности» [9].

Профессионально-педагогическая направленность состоит из интереса к профессии, педагогического призвания, намерений, склонностей и является стержнем, вокруг которого сосредоточено формирование профессионально значимых свойств личности педагога. Она может проявляться в различных аспектах педагогической деятельности, таких как выбор средств и методов обучения, организация учебного процесса, взаимодействие с учащимися и их родителями, участие в научно-методической работе и т. д.

Для формирования профессиональной направленности будущего учителя необходимо учитывать его индивидуальность, в том числе его личностные качества, знания, опыт и мотивацию. Одним из важных аспектов является профессиональное самоопределение, которое включает в себя осознание будущим педагогом своих профессиональных целей и задач, а также оценку своих возможностей и потребностей [10].

Рассматривая феномен профессионально-педагогической направленности, ученые используют системно-структурный подход [3; 4; 5]. В большинстве исследований выделено четыре структурных блока: мотивационно-целевой, эмоционально-когнитивный, регулятивный и ценностно-смысловой.

Эмоционально-когнитивный компонент включает рациональное содержание (представления о труде учителя) и эмоционально-позитивное отношение к выбранной профессии. Мотивационно-целевой компонент характеризует спектр потребностей, который через мотивы и цели направляет профессионально-педагогическую деятельность. С этим компонентом неразрывно связан ценностно-смысловой компонент. Он образован личностными ценностями и смыслами. Регулятивный компонент определяет динамичность профессиональной направленности. Рефлексируя свои представления о профессии и профессиональные цели, соотнося свои мотивы и ценности, будущий учитель развивается как профессионал [8].

Проблематикой профессиональной направленности будущих учителей занимались С. Л. Рубинштейн, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Н. Мясищев и многие другие исследователи. При этом научной литературе выделились три основных подхода к анализу профессионально-педагогической направленности:

– профессиональная направленность как компонент развития будущего учителя (Ю. П. Вавилов, Б. И. Сарсенбаева);

– профессиональная направленность преподавания различных дисциплин (В. В. Кисляков, Т. Н. Грань, И. А. Сапанюк);

– профессиональная направленность как приоритетная цель обучения будущего учителя (И. В. Ковкина, Р. В. Карпенко, М. А. Кошелева, И. И. Рысбаев).

В то же время вопросы соотношения естественного генезиса и целенаправленного формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей практически не рассматривались современными исследователями.

Следует отметить, что студенческий возраст является сенситивным для формирования профессиональной направленности. Поэтому в этот период ее формирование может происходить стихийно.

По мнению Е. В. Везетиу, первым этапом формирования профессионально-педагогической направленности является

позитивное восприятие профессии «учитель» и развитие собственного образа в этой профессии [4]. Такие образы формируются обычно в результате интереса к конкретным учителям и преподаваемым ими предметом. Следовательно, развитие профессионально-педагогической направленности естественным образом начинается с эмоционально-когнитивного аспекта. Вместе с тем на этом этапе еще не сформировано полное представление о сущности труда педагога, что мешает созданию стойкой учебной мотивации и представлений о социальной значимости профессии учителя.

На втором этапе происходит развитие потребностно-мотивационной составляющей профессиональной направленности. У молодых людей возникает желание работать педагогом, формируется постоянный интерес к практической стороне этой деятельности, формируются цели, определяющие направление учебно-профессиональной деятельности, проявляется самостоятельность и инициативность, возникает стремление к профессиональному развитию. На этом этапе образ профессии становится более реалистичным, но понимание социальной миссии учителя и активной преобразующей силы его труда еще не являются значимыми для личности.

Третий этап характеризуется переходом от объектного понимания профессии к субъектному, что соответствует развитию ценностно-смысловой составляющей профессиональной направленности. Для молодых людей педагогическая деятельность становится личностно значимой, что приводит к формированию собственных профессиональных ценностей и целей. Установка на педагогическую профессию становится устойчивой, возникает интерес не только к прикладной, но и к теоретической стороне педагогики. Каждый этап становления профессиональной направленности сопровождается рефлексией собственных мыслей, действий и реакций, а также возможности их использования в будущей педагогической практике.

Таким образом, с точки зрения устойчивости формируемой установки на педагогическую профессию компоненты

профессионально-педагогической направленности студентов можно разделить на три уровня. Эмоционально-когнитивный компонент формирует неустойчивую (1 уровень), потребностно-мотивационный компонент – достаточно устойчивую (2 уровень), а ценностно-смысловой компонент – очень устойчивую профессиональную направленность (3 уровень), при этом регулятивный компонент обеспечивает динамику естественного развития и постепенный переход с первого на второй и далее на третий уровень.

Целенаправленное развитие профессионально-педагогической направленности будущих учителей осуществляется в рамках образовательных программ среднего специального и высшего образования. Образовательные программы для подготовки учителей включают в себя специализированные курсы по педагогике, детской психологии и методике преподавания различных общеобразовательных предметов, а также дисциплины, направленные на формирование педагогической культуры и профессиональной этики.

На педагогических практиках будущие учителя могут наблюдать и принимать участие в реальной педагогической деятельности, совершенствовать свои навыки в области организации учебного процесса, получать обратную связь от опытных педагогов и преподавателей, а также анализировать свои собственные ошибки и достижения. Кроме того, развитие педагогической направленности будущих учителей может осуществляться через участие в профессиональных сообществах, научно-исследовательских проектах и волонтерской деятельности. Неотъемлемым аспектом целенаправленного формирования профессионально-педагогической направленности является развитие личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, таких как коммуникабельность, терпимость к ошибкам, умение работать в педагогическом коллективе и т. д. Все эти меры могут помочь будущим учителям развивать свою педагогическую компетентность и профессиональную готовность к работе в современной школе.

Современные исследователи (например, Е. В. Бирюлина) указывают на приоритетность развития аксиологической сферы личности уже на первом курсе педагогического вуза или колледжа [1; 2]. Далее осуществляется стабилизация мотивов, связанных с будущей педагогической практикой: в этот момент начинает вырабатываться и закрепляться устойчивая внутренняя мотивация, свидетельствующая о личностной зрелости и искреннем интересе к профессии учителя. Развитие эмоционального компонента профессионально-педагогической направленности осуществляется в процессе осуществления педагогической практики и взаимодействия с учащимися. Направляемая преподавателями колледжа и высшей школы рефлексия позволяет студентам глубже осмысливать свою будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, в отличие от стихийного формирования профессионально-педагогической направленности целенаправленный процесс должен базироваться на приоритетном развитии ценностно-смыслового компонента, который, в свою очередь, будет обусловливать гармоничное развитие других компонентов.

Естественное развитие профессионально-педагогической направленности характеризуется движением от первого к третьему уровню, тогда как ее целенаправленное формирование – движением в обратном направлении (рис. 1).

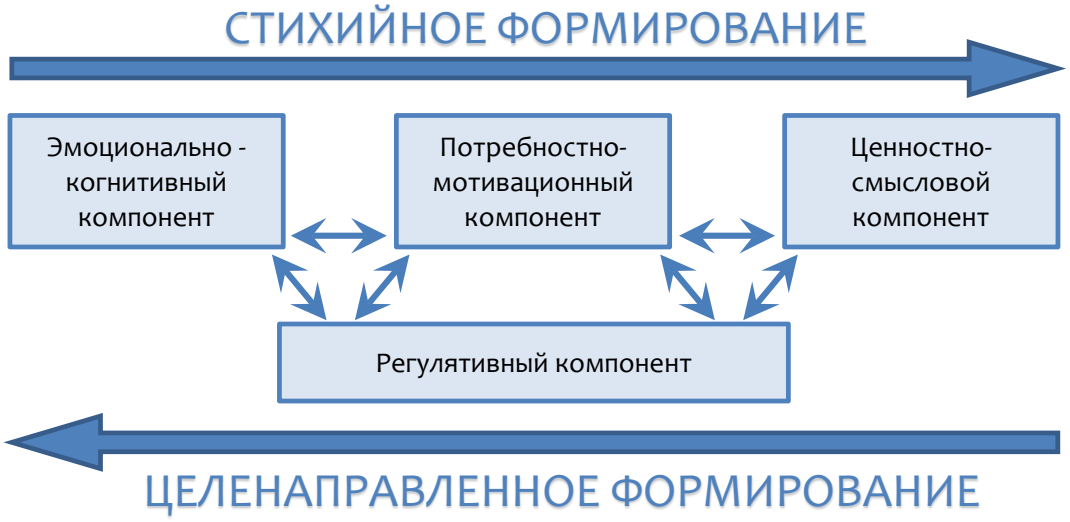

Рисунок 1 – Направления формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей

Разработанная структурная схема обеспечивает информационную базу для разработки педагогических условий и модели формирования профессиональной направленности будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 4 (58). – С. 64-72.
2. Бирюлина Е. В. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников: Аксиологический контекст: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Брян. гос. пед. ун-т им. И. Г. Петровского. – Брянск, 2005. – 21 с.
3. Борисова Т. С. Формирование профессиональной направленности будущих учителей в образовательном процессе вуза // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты: материалы междунар. науч. конф. – 2018. – С. 130-132.
4. Везетиу Е. В. Проблема профессиональной направленности педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 53-55.
5. Дроздова О. В. Сущность и содержание понятий "направленность личности", "профессиональная направленность" и "педагогическая направленность" в трудах учёных XX века // Научные стремления. – 2015. – № 15. – С. 14-19.
6. Калимуллина О.А. Проблемы и пути решения в системе воспитательной работы современного вуза / Технология культурно-досуговой деятельности как фактор укрепления социального, межнационального и межконфессионального согласия в молодежной среде. Материалы Всероссийской электронной научно-практической конференции. – Казань, 2017. С. 11-15.
7. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология – 2016. – № 2. – С. 3-18.
8. Нурмаматов А. Понятие направленности личности в современной психологии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 12. – С. 71-73.
9. Подлесов А. А. профессиональная направленность личности в процессе высшего образования // Образование сегодня: традиции и инновации, монография в 2-х книгах под общ. ред. М. Ю. Бурыкиной. – Ставрополь, 2014. – С. 40-83.
10. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1982. – С. 14-28.
11. Умарова Д. З. Профессиональное самоопределение и профессиональная направленность личности // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 7 (19). – С. 283-285.

12. Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. - Таганрог, 2010.

REFERENCES

1. Beljakova E. G. Soprovozhdenie professional'nogo samoopredelenija studentov budushhih pedagogov: cennostno-smyslovoj podhod // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2018. # 4 (58). Pp. 64-72.
2. Birjulina E. V. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoj napravlennosti studentov-pervokursnikov: Aksiologicheskij kontekst: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.08 / Brjan. gos. ped. un-t im. I. G. Petrovskogo. Brjansk, 2005. 21 p.
3. Borisova T. S. Formirovanie professional'noj napravlennosti budushhih uchitelej v obrazovatel'nom processe vuza // Nauka segodnja: teoreticheskie i prakticheskie aspekty: materialy mezhdunar. nauch. konf. 2018. Pp. 130-132.
4. Vezetiu E. V. Problema professional'noj napravlennosti pedagoga // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. # 68-2. Pp. 53-55.
5. Drozdova O. V. Sushhnost' i soderzhanie ponjatij "napravlennost' lichnosti", "professional'naja napravlennost'" i "pedagogicheskaja napravlennost'" v trudah uchjonyh XX veka // Nauchnye stremlenija. 2015. # 15. Pp. 14-19.
6. Kalimullina O.A. Problemy i puti resheniya v sisteme vospitatel'noi raboty sovremennogo vuza / Tekhnologiya kul'turno-dosugovoi deyatel'nosti kak faktor ukrepleniya sotsial'nogo, mezhnatsional'nogo i mezhkonfessional'nogo soglasiya v molodezhnoi srede. Materialy Vserossiiskoi elektronnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Kazan', 2017. Pp. 11-15.
7. Leont'ev D. A. Ponjatie motiva u A. N. Leont'eva i problema kachestva motivacii// Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija 2016. # 2. Pp. 3-18.
8. Nurmamatov A. Ponjatie napravlennosti lichnosti v sovremennoj psihologii // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2016. # 12. Pp. 71-73.
9. Podlesov A. A. professional'naja napravlennost' lichnosti v processe vysshego obrazovanija // Obrazovanie segodnja: tradicii i innovacii, monografija v 2-h knigah pod obshh. red. M. Ju. Burykinoj. Stavropol', 2014. Pp. 40-83.
10. Slastenin V. A. Professional'naja gotovnost' uchitelja k vospitatel'noj rabote: soderzhanie, struktura, funkcionirovanie // Professional'naja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. M.: Prosveshhenie, 1982. Pp. 14-28.
11. Umarova D. Z. Professional'noe samoopredelenie i professional'naja napravlennost' lichnosti // Voprosy nauki i obrazovanija. 2018. # 7 (19). Pp. 283-285.
12. Chelysheva I.V., Muryukina E.V., Ryzhikh N.P. Nauchno-obrazovatel'nyi tsentr «Mediaobrazovanie i mediakompetentnost'»: podgotovka budushchikh pedagogov. - Taganrog, 2010.

НАЛИТКИНА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА
доцент кафедры иностранных языков, доцент,
АОУ ВО ЛО «Государственный институт экономики, финансов, права и технологий»
e-mail: olganalitkina@gmail.com

OLGA VIKTOROVNA NALITKINA
Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages, associate professor, State Institute of Economics, Finance, Law and Technology
e-mail: olganalitkina@gmail.com

ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ В ПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Констатируя значительный интерес современных исследователей к проблеме формирования различных видов идентичности на этапе высшего образования, автор отмечает, что разработка релевантной методики их развития невозможна без глубокого изучения самого феномена идентичности. Значимость понимания сущности данного явления определяется тем, что становление идентичности представляет собой основу личностного развития. Статья посвящена исследованию подходов к определению данного междисциплинарного явления с позиций философии, психологии, социологии, педагогики. Проводится анализ отечественных и зарубежных трудов в области идентичности как философской, психологической и социальной категории; изучаются существующие подходы к ее классификации. Особое внимание уделяется выделению личностной и социальной разновидностей идентичности как доминирующему подходу. С позиции дальнейшего создания методики формирования идентичности рассматривается структура данного феномена, выделяются когнитивный, мотивационный, ценностный, поведенческий и эмоциональный ее компоненты, уточняется содержание каждого из них. Идентификация рассматривается как ведущий механизм формирования всех разновидностей идентичности. На основе анализа существующих исследований идентичности предлагается ряд заключений в качестве основы для последующей выработки методики формирования идентичности в высшей школе. Ввиду того, что становление идентичности происходит на протяжении всей жизни, мы уточняем, что процесс получения высшего образования связан с формированием лишь ее основ. Отмечается, что работа по формированию когнитивного, мотивационного, ценностного и эмоционального компонентов идентичности может опираться на одни и те же методы и приемы, в то время как поведенческий (деятельностный) компонент требует применения специальных педагогических технологий и методов.

Ключевые слова: идентичность, виды идентичности, высшая школа, методика формирования идентичности, классификация идентичности, структура идентичности, компоненты идентичности, идентификация.

IDENTITY PHENOMENON FROM THE POINT OF VIEW OF METHODOLOGY OF ITS DEVELOPMENT IN SUBJECT EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Stating considerable interest of modern researchers to the problem of developing various types of identity at higher school, we note that finding a relevant method of their development is not possible without a thorough study of the identity phenomenon. The significance of understanding its essence is determined by the fact that identity formation is the basis for personality development. The research is dedicated to the study of approaches to the definition of the concept in question from the grounds of philosophy, psychology, sociology and pedagogics. We analyze the findings of the domestic and international research of identity as a philosophic, psychological and social category; current approaches to its classification are studied. Having in mind further development of relevant methods of identity formation, we consider the structure of the phenomenon in question and distinguish its cognitive, motivational, axiological, behavioral and emotional components; the essence of each is specified. Identification is seen as the leading mechanism for the formation of all identity types. On the basis of the analysis of various researches, we offer some conclusions for further methodology development. As identity formation is a life-long process, we can talk only about its foundations created at higher school. We note that the development of cognitive, motivational, axiological and emotional components can rely on the same methods and techniques, while behavioral component requires specific pedagogical technology.

Keywords: identity, identity types, higher school, methods of identity formation, identity classification, identity structure, identity components, identification.

Введение в проблему

Анализ современных исследований в области теории и методики обучения и воспитания на этапе высшей школы позволяет констатировать значительный интерес к проблематике формирования различных видов идентичности (Т. А. Филь, И. Г. Зотова, С. А. Червинская, Е. М. Калмыкова, В. В. Чурин, Г. А. Геранина, В. А. Кениг, А. С. Некрасов, Л. В. Захарова, В. В. Карпов, Т. Ю. Быкадорова и др.). Авторы рассматривают этническую, профессиональную, гражданскую, ролевую и другие разновидности идентичности, исходя из содержания процесса социализации, при этом уделяя, на наш взгляд, недостаточно внимания непосредственно концепту идентичности, понимание

которого должно быть положено в основу создания методики и методологии ее развития в процессе получения высшего образования. В данной работе нам бы хотелось предпринять попытку анализа существующих исследований феномена идентичности и рассмотреть его характеристики с позиции дальнейшей разработки методологических основ формирования ее видов в предметном образовании, изучить трактовки искомого понятия, его эволюцию в научной мысли, подходы к его классификации.

Обзор исследований

Междисциплинарный характер идентичности определяет постоянный интерес к ней со стороны философии, социологии, психологии, педагогики. Современная социология видит в идентичности «результат осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других» [9], философский словарь определяет идентичность как соотнесенность чего-либо («имеющего бытие») с самим собой в связности и непрерывности собственной изменчивости [12], в психологии данное явление трактуется как «Я-образ», устойчивое видение индивидом самого себя. В педагогике же идентичность воспринимается как «субъективно представляемая и переживаемая человеком принадлежность к тем или иным национальным, религиозным, языковым, территориальным, политическим, профессиональным и другим социальным группам, а также приверженность свойственным им взглядам и формам поведения» [11], что наводит на размышления о необходимости выявления общих и частных характеристик, подходов, методов, дидактических инструментов формирования различных видов идентичности.

В пользу важности понимания категории идентичности говорит и долгая история ее исследований, вопросы познания индивидом самого себя занимали еще античных философов, и нашли отражение, например, в учении Сократа. Ее трактовка прошла определенное развитие в рамках логики в аспекте установления соответствия или равенства (тождества) понятий (Фреге), была переосмыслена в трудах философов Шеллинга и Гегеля, получила дальнейшее развитие в трудах Кьеркегора, обосновавшего идею об

ответственности внутреннего выбора. XX век был отмечен значительным подъемом в исследованиях категории идентичности в философии и социальной философии, основные положения ряда которых представляют определенный интерес для данного исследования. Предпринимаются попытки дифференциации личностной и социальной идентичностей (Ю. Хабермас), акцентируется осознанность выбора индивидом способа действия, принятия решений, и ответственность за них (К. Поппер), утверждается, что самоидентичность человека определяется тем, что для него является ценностью (Ч. Тейлор), выделяются критерии определения наличия компонентов идентичности, обретаемых в процессе самоопределения, среди которых способность осуществлять самооценку, принимать решения на основе собственной системы координат и нести за них ответственность (Р. Баумайстер).

В работах отечественных философов проблема идентичности получила развитие в первую очередь в контексте развития личности. Концепция противопоставления «Я» окружающему миру была развита в идеях Ф. М. Достоевского, Н. А. Бердяева, А. Ф. Лосева, М. М. Бахтина, А. А. Ильина. Л. С. Выготский формулирует идею о том, что человеческое сознание проходит этапы собственного онтогенеза и каждому этапу свойственна своя доминирующая функция, свои единицы анализа, среди которых он, в частности, выделяет отношения личности и среды [5].

Обобщая философские воззрения на определение идентичности, необходимо отметить, что она считается необходимым условием развития личности, а, следовательно, не может не приниматься к сведению как при проектировании процесса и результатов обучения, так и в практике преподавания. Идентичность являет собой динамичную, меняющуюся структуру, реагирующую на внешние обстоятельства и факторы и проходящую в своем развитии определенные подъемы и кризисы.

В современной зарубежной психологии идентичность рассматривается с позиций психоанализа (Э. Эриксон, Дж. Марсия, А. Ватерман) и интеракционистских и когнитивных механизмов

(Дж. Мид, И. Гоффман, Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл). Так Э. Эриксон вводит категории позитивной и негативной идентичности, отмечая, что развитие идентичности происходит во взаимодействии биологических, социальных и эгопроцессов и не заканчивается в подростковом возрасте. Напротив, на каждом следующем жизненном этапе происходит решение новых проблем, интеграция новых элементов и удаление уже отживших из структуры идентичности [16], что очень четко прослеживается в процессе обучения. Данный тезис находит свое развитие и в трудах Дж. Марсия, полагавшего, что идентичность достигается в процессе решения каждой, даже не очень серьезной проблемы, совершения выбора с ориентацией на собственные потребности, способности, убеждения и индивидуальный опыт, при этом развитие идентичности происходит на протяжении всего жизненного пути человека и способствует повышению осознанности и целенаправленности.

А. Ватерман отмечает нелинейный характер становления идентичности и выделяет четыре сферы жизни, имеющие определяющее значение для формирования идентичности: выбор профессии и профессионального пути, принятие и переоценка моральных и религиозных убеждений, выработка политических взглядов, принятие набора социальных ролей. Следует отметить, что во многом становление разновидностей идентичности, соответствующих данным сферам, происходит именно на этапе обучения в высшей школе.

Психологи, придерживающиеся интеракционистского и когнитивного подходов, следуют «концепции Я» Дж. Мида, выводы которого о том, что идентичность не дается человеку при рождении, но формируется в процессе взаимной адаптации личности и общества при условии обязательной включенности в социальное взаимодействие крайне важны при рассмотрении становления идентичности.

В исследованиях представителей отечественной психологической школы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. С. Кон, Л. И. Божович, В. С. Мухина, В. С. Мерлин, В. В. Столин, И. И. Чеснокова) идентичность

рассматривается с позиций самосознания, самооценки, самоотношения. Так, Л. С. Выготский выделяет два основных источника развития самосознания: это собственная практическая деятельность человека и общение, в процессе которого происходит реализация социальных взаимосвязей [6]. В. С. Мерлин акцентирует внимание на том, что осознание собственной идентичности субъектом происходит в аспекте понимания собственных отличительных особенностей от других субъектов и объектов, собственных эмоций, наличия самооценки, и, что важно, осознание себя в качестве субъекта деятельности [8].

Суммируя вышесказанное, мы можем отметить определенное сходство позиций отечественных и зарубежных исследователей в подходе к трактовке понятия идентичности как философской, психологической и социальной категории. Идентичность характеризуется определенной уровневой / многокомпонентной структурой, ведущую роль в которой играют ценностные и когнитивные аспекты. Социальный характер идентичности определяет осуществление индивидом деятельности и взаимодействия с окружающим миром как условие ее становления. Идентичность носит динамичный, изменяющийся на протяжении жизни личности характер и воспринимается большинством исследователей как основа развития личности.

Обратимся к проблеме классификации идентичности и выделения критериев, которые могут стать основой данной классификации, для дальнейшего выделения составляющих идентичности и механизмов ее формирования. В контексте проблемы классификации идентичности обращают на себя внимание работы Э. Эриксона, Дж. Марсиа, Дж. Мида, Э. Гофмана, Р.Д. Фогельсона, Б. Шефера, Б. Шледера, М. Шерифа, А. Тешфела, Дж. Тернера, С. Московиси, Г. Брейкуэлл.

В трудах Э. Эриксона выделены эго-идентичность, позитивная и негативная идентичность. Под эго-идентичностью исследователь понимает целостность личности, «субъективное чувство непрерывной самотождественности», снижающееся или исчезающее во время кризиса идентичности, трактуемого исследователем как поворотный

пункт развития. Самоопределение индивида в профессиональной, религиозной, политической сферах является необходимым условием формирования эго-идентичности. По Эриксону, человек проходит в своем личностном развитии восемь стадий, и полноценно функциональная личность формируется в результате прохождения всех из них. Если индивид некоторым образом затягивает принятие решения, совершение выбора, пытаясь избежать кризиса, он оказывается в состоянии диффузной идентичности, которая при выборе нежелательной или опасной идентичности, приводит к так называемой негативной идентичности [16].

Идеи Эриксона о позитивной и негативной идентичности нашли отражение в работах У. Глассера и Дж. Марсиа. Последнему принадлежит статусная модель идентичности, включающая в себя в качестве основных статусов диффузию, предрешенность, мораторий и достижение идентичности. При диффузной идентичности индивид характеризуется минимумом осознаваемых ценностей и убеждений, несформированностью целей, неспособностью решать проблемы. Данный статус отличается высокой тревожностью, ощущением собственной беспомощности, унынием и апатией. Статус предрешенности говорит о наличии у индивида некоторых ценностных и целевых ориентиров, возникших не в результате кризиса, но в ходе общения с семьей или другими лицами, имеющими авторитет для данного человека, и схожими с ценностями и убеждениями этих лиц. Статус моратория характеризует нахождение в кризисе идентичности, ему свойственен активный поиск информации, альтернатив для последующего разрешения кризиса. Статус достигнутой идентичности – это статус индивида, создавшего собственную систему целей, убеждений, ценностных установок в процессе самопознания и самоисследования [7]. Понимание данных статусов необходимо не только для диагностики психологического состояния индивида, но и для создания специальных условий реализации предметного образования, выработке педагогических мер воздействия, разработке дидактического инструментария для достижения уровня идентичности, возможного для этапа обучения в высшей школе.

Доминирующим подходом к классификации идентичности является выделение личностной и социальной разновидностей. Личностная идентичность интерпретируется в основном как самоидентичность, понимание индивидом самого себя, относительно постоянный набор качеств, система отношений, которую индивид выстраивает с отдельными составляющими своего внутреннего мира и персонально значимыми явлениями, являющимися частью внешнего мира. Социальная же идентичность рассматривается с позиции включения индивида в какую-либо социальную группу, «это то, что индивид делает со своей позиции в социальной структуре, которая определяет его идентичность, чем то, что он думает о своем месте в этой структуре» [1].

В трудах Э. Эриксона, видевшего тесную взаимосвязь между социальной и личностной идентичностью, мы встречаем упоминание социальной значимости личной идентичности индивида, далее эта идея находит свое развитие в исследованиях М. Шерифа, предложившего межгрупповой подход к исследованию групповых отношений, и А. Тешфела, разработавшего теорию социальной идентичности и рассматривавшего человеческое поведение с социальных позиций. Для него социальная идентичность проистекает из осознания индивидом своего членства в социальной группе (или нескольких группах), и принадлежность группе для него имеет ценностно-эмоциональную составляющую вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству [2]. Критики противопоставления личностной и социальной идентичности предлагают иное понимание их соотношения. В частности, Г. Брейкуэлл приходит к выводу, что с точки зрения реальной динамики личностная и социальная идентичности – не различные части или аспекты единой идентичности, а личностная идентичность вторична по отношению к социальной. Формирование идентичности человека происходит в процессе непрерывного взаимодействия личностной и социальной идентичности на протяжении всего жизненного пути [3].

Итак, феномен идентичности чаще всего анализируется с позиции выделения личностной и социальной ее разновидностей как двух противоположных полюсов, однако, вопрос об их

взаимозависимости / соподчинении остается открытым. Данная классификация является доминирующей в трудах исследователей, но не единственной, так в качестве оснований для классификации также предлагается компонент сознательности / бессознательности самоидентификации, степень вовлеченности индивида в социальную группу, оценочная категория (позитивная и негативная идентификация), степени достижения идентичности (диффузная, преждевременная, мораторий, достигнутая) и пр. Все эти подходы в той или иной степени представляют интерес для нашего исследования: выделение социальной идентичности является основополагающим и говорит о необходимости правильной организации социального взаимодействия для ее формирования, компонент сознательности является одной из основ обучения, различия между положительной и негативной идентичностью можно трактовать с позиции планируемых результатов образования, как и степени достижения идентичности, осуществимые на этапе высшей школы.

Переходя к анализу взглядов исследователей на структуру идентичности, отметим отсутствие единства подходов к данной проблеме. Основоположник теории идентичности Э. Эриксон отмечал многоуровневость структуры идентичности, вызванную тем, что анализ природы человека необходимо осуществлять на индивидном, личностном и социальном уровнях. Так, по Эриксону, на первом уровне идентичность – это результат осознания себя как обладателя неких физических характеристик, задатков, темперамента, определенного прошлого опыта и устремления в будущее. На втором уровне происходит осознание собственной уникальности, на третьем – категоризация, осознание собственного принятия или непринятия социальных и групповых стандартов и убеждений [16].

Интересен подход немецкого философа Ю. Хабермаса, который рассматривает структуру идентичности не с позиции уровней, но в горизонтальной и вертикальной плоскостях, в двух измерениях, в которых достигается баланс идентичности. Вертикальное измерение – это личностная идентичность, обеспечивающая связность истории жизни индивида, горизонтальное же измерение – это социальная

идентичность, обеспечивающая выполнение требо¬ваний всех ролевых систем, с которыми человек себя идентифицирует. Данный подход позволяет проанализировать динамику развития идентичности, соотнося ее с возрастной периодизацией, и выделить корреляции между жизненными этапами и соответствующими им видами социальной идентичности.

Идентичность – это не только осознание себя и собственной принадлежности к определенной общности. Идентичность имеет и деятельностный аспект, отражающий то, как личность проявляет себя в рамках данной общности. В этой связи хотелось бы обратить внимание на «Я-концепции» Р. Бернса и три ее составляющих - когнитивную, оценочную и поведенческую. Когнитивная составляющая включает в себя совокупность представлений индивида о себе, которые могут быть основаны на субъективном мнении или объективном знании, это то, как он описывает себя с позиции ролевых, статусных, психологических и других характеристик, приоритетность которых меняется в зависимости от обстоятельств, контекста, переживаемого жизненного этапа. Когнитивная составляющая является триггером оценок и эмоций, и оценочный компонент как раз отражает эмоциональное принятие или непринятие представлений и знаний о себе. Оценочный компонент не является константой, самооценка индивида зависит от многих факторов и меняется в ответ на внешнее окружение, смену ценностных ориентиров, то, как индивид интерпретирует восприятие его другими людьми. К поведенческому аспекту «Я-концепции» исследователь относит тенденции поведения, направленные на взаимодействие, как с внешним миром, так и с самим собой, а также зафиксированные в сознании индивида способы самореализации и самоконтроля [4]. «Я-концепция» демонстрирует формирующее действие социальных факторов на формирование искомой идентичности и определяет как интерпретацию индивидом собственного опыта, так и то, как он формулирует свои ожидания.

О важности когнитивного компонента идентичности говорит и Дж. Мид, предлагающий выделять осознаваемую и неосознаваемую идентичности. Заслуживает внимания также аксиологический подход

Б. Шефера и Б. Шледера гласящий, что именно ценности создают идентичность. В своей концепции они говорят об объектной, индивидуальной и групповой разновидностях идентичности, а в качестве главных ее компонентов рассматривают предписывающие, то есть компоненты собственного знания, направляющие поведение, которые, будучи связаны с социальными ценностями, относятся также и к потребности в признании [13]. Последний тезис находит свое отражение в эмоциональном компоненте идентичности. Сторонниками выделения ценностного компонента в структуре идентичности являются и А. Ватерман, и Г. Брейкуэлл, причем А. Ватерман добавляет к ценностям еще цели и убеждения.

Таким образом, в наиболее распространенном представлении о структуре идентичности в ее составе принято выделять когнитивный, ценностный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

Остается главный вопрос – как формировать идентичность, что необходимо учитывать при планировании и реализации данного процесса. Большинство современных психологов и социологов объединяет общность убеждений, что в качестве ведущего механизма ее развития следует выделять идентификацию (Л. Б. Шнейдер, В. А. Ядов, М. В. Заковоротная). Введенное в сферу психоанализа З. Фрейдом, данное понятие понималось как бессознательное самоотождествление с другой личностью с дальнейшим подражанием ей. В современном понимании идентификация – это «важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом роли социальной при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании установок социальных и пр.» [10]. Данное определение является ключевым для понимания механизмов формирования идентичности как процесса и результата отождествления себя индивидом с определенной группой. Этот процесс включает в себя несколько составляющих, среди которых необходимо выделить принятие ценностных ориентаций и поведенческих норм, присущих определенной общности, а также овладение определенными образцами поведения и (или)

компетенциями, необходимыми для выполнения определенной роли участника данной группы. Применительно к высшей школе мы говорим о том, что данный процесс должен протекать в особых, специально созданных условиях. Л.Б. Шнейдер относит к условиям, влияющим на формирование идентичности, роль значимых для индивида людей, высокую гомогенность и стабильность социальной группы, определяющей способы и границы взаимодействия, а также желание индивида обладать основаниями для положительной самооценки [14, с. 37]. Полагаем, что речь здесь должна идти не только об авторитете наставника, возможность находиться в группе единомышленников, разделяя их ценностные ориентиры и овладевая способами деятельности, но и о важности выделения мотивационного компонента в структуре идентичности.

Выводы и заключения

Оставляя вопросы разработки методики формирования идентичности в современной высшей школе для отдельного исследования, сделаем несколько значимых для этого выводов:

- в первую очередь отметим важность детального изучения и понимания феномена идентичности для дальнейшего успешного формирования его разновидностей в стенах высшей школы, поскольку развитие идентичности является основой становления личности;
- необходимо принимать во внимание, что процесс становления идентичности развивается на протяжении всей жизни индивида, что позволяет нам констатировать, что на этапе высшего образования речь может идти лишь о формировании основ идентичности;
- идентификацию следует рассматривать как ведущий механизм формирования идентичности;
- для разработки релевантной методики необходимо в первую очередь принимать во внимание социальный характер искомого феномена и учитывать выделенные в ее структуре когнитивный, ценностный, поведенческий, эмоциональный и мотивационный компоненты;

• под когнитивным компонентом мы будем понимать интегрированные знания о себе как о представителе определенной социальной группы и о данной группе в целом, самосознание и мышление; содержание эмоционального компонента отражает отношение к себе как представителю данной социальной группы, к собственным потребностям и возможностям их реализации; мотивационно-ценностный компонент заключается в принятии ценностей и высокой степени мотивации к интеграции в социальную группу / овладению социальной ролью; поведенческий компонент представлен способами самореализации / компетенциями;

• содержание поведенческого компонента будет разниться в зависимости от вида формируемой идентичности и требует как уточнения входящих в его состав образцов поведения и (или) компетенций, так и применения соответствующих методов и технологий его развития;

• работа по формированию когнитивного, ценностного, эмоционального и мотивационного компонентов идентичности может осуществляться с опорой на универсальные подходы и методики с адаптацией под сущностные особенности социальной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000. –373 с.
2. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
3. Антонова Н. В. Интеграционная модель исследования идентичности в контексте интернет-коммуникации / Н. В. Антонова, М. С. Одинцова // Педагогика и психология образования. – 2010. – № 2. – С. 5-16.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.:Прогресс, 1986. – С. 398.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 512 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2016. – 302 с.
7. Меркулова В. Н. Статусные характеристики профессиональной идентичности старших подростков на ранних стадиях профессионального определения // Психология в России и за рубежом: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 57-63.

8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
9. Современный социологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: https://gufo.me/dict/social (дата обращения: 16.04.2023).
10. Современный словарь психологических терминов [Электронный ресурс]. – URL: https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms (дата обращения: 18.04.2023).
11. Степанов П. В. Современная теория воспитания. Словарь-справочник. М.: Издательский Дом, 2016. – 48 с.
12. Философский словарь [Электронный ресурс]. – URL: https://my-dict.ru/dic/filosofskiy-slovar/2144135-identichnost/ (дата обращения: 16.04.2023).
13. Шефер Б. Социально-психологическая модель восприятия чужого: идентичность, знание, амбивалентность / Б. Шефер, М. Скарабис, Б. Шледер // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2004. – № 1. – Том 1. – С. 24-51.
14. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
15. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: https://encyclopediadic.slovaronline.com/60174-STRUKTURA (дата обращения: 12.04.2023).
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 226 с.

REFERENCES

1. Andreeva G. M. Psihologija social'nogo poznanija. M.: Aspekt Press, 2000. 373 p.
2. Andreeva G. M. Zarubezhnaja social'naja psihologija XX stoletija: Teoreticheskie podhody: Ucheb. posobie dlja vuzov / G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaja. M.: Aspekt Press, 2002. 287 p.
3. Antonova N. V. Integracionnaja model' issledovanija identichnosti v kontekste internet-kommunikacii / N. V. Antonova, M. S. Odincova // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2010. # 2. Pp. 5-16.
4. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie. M.: Progress, 1986. P. 398.
5. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija rebenka. M.: Smysl, Jeksmo, 2005. 512 p.
6. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija. Izbrannye raboty. M.: Jurajt, 2016. 302 p.
7. Merkulova V. N. Statusnye harakteristiki professional'noj identichnosti starshih podrostkov na rannih stadijah professional'nogo opredelenija // Psihologija v Rossii i za rubezhom: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, nojabr' 2013 g.). Sankt-Peterburg: Renome, 2013. Pp. 57-63.
8. Merlin V. S. Ocherk integral'nogo issledovanija individual'nosti. M.: Pedagogika, 1986. 256 p.
9. Sovremennyj sociologicheskij slovar'. URL: https://gufo.me/dict/social (accessed: 16.04.2023).
10. Sovremennyj slovar' psihologicheskih terminov. URL: https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms (accessed: 18.04.2023).

11. Stepanov P. V. Sovremennaja teorija vospitanija. Slovar'-spravochnik. M.: Izdatel'skij Dom, 2016. 48 p.
12. Filosofskij slovar'. URL: https://my-dict.ru/dic/filosofskiy-slovar/2144135-identichnost/ (accessed: 16.04.2023).
13. Shefer B. Social'no-psihologicheskaja model' vosprijatija chuzhogo: identichnost', znanie, ambivalentnost' / B. Shefer, M. Skarabis, B. Shleder // Psihologija: zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2004. # 1. V 1. Pp. 24-51.
14. Shnejder L. B. Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teorija i metody diagnostiki. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2007. 128 p.
15. Jenciklopedicheskij slovar'. URL: https://encyclopediadic.slovaronline.com/60174-STRUKTURA (accessed: 12.04.2023).
16. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis. M.: Progress, 1996. 226 p.

БОГОМОЛЬНЫЙ МИХАИЛ СЕМЕНОВИЧ
старший преподаватель кафедры саунд-драмы,
ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства» (ГИТИС)
e-mail: bogomolny.mixail@yandex.ru

BOGOMOLNYI MIKHAIL SEMENOVYCH
Senior Teacher of the Sound Drama Department,
Russian Institute of Theater Arts (GITIS)
e-mail: bogomolny.mixail@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОКАЛИСТОВ (НА ОСНОВЕ ТЕХНИКИ БЕЛЬКАНТО)

Автор статьи рассматривает понятие «исполнительское мастерство», выделяет компонеты исполнительского мастерства обучающихся вокалистов: музыкально-исполнительский, индивидуальный, технический, психофизический, творческий, эмоционально-психологический. В статье представлен пилотный эксперимент, целью которого является определение уровня формирования компонентов исполнительского мастерства с помощью методов экспертной оценки, наблюдения, опроса, качественного и количественного анализа полученных результатов.

Ключевые слова: исполнительское мастерство; компоненты исполнительского мастерства обучающихся вокалистов; бельканто.

THE STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE COMPONENTS OF THE PERFORMING SKILLS OF STUDYING VOCALISTS (BASED ON THE BEL CANTO TECHNIQUE)

The author of the article considers the concept of "performing skills", highlights the components of the performing skills of studying vocalists: musical performance, individual, technical, psychophysical, creative, emotional and psychological. The article presents a pilot experiment, the purpose of which is to determine the level of formation of the components of performing skills using the methods of expert evaluation, observation, survey, qualitative and quantitative analysis of the results obtained.

Keywords: performing skills; components of performing skills of studying vocalists; bel canto.

Исполнительское мастерство – многокомпонентная система, функционирующая целостно и гармонично, её важнейшим компонентом является выразительность исполнения, которая подразумевает осмысленное произнесение и интонирование музыкальной ткани сочинения [3]. Компонентами исполнительского мастерства являются:

1. *Музыкально-исполнительский компонент*: общая культура вокалиста: культура поведения, культура общения, культура чувств и эмоций, культура самосознания; исполнительская культура вокалиста; эстетика звука; эстетика вкуса.
2. *Индивидуальный компонент*: музыкально-мышечная память; чувство ритма.
3. *Технический компонент*: работа голосового аппарата: положение корпуса, дыхание, язык, мягкое нёбо, фонация, эмиссия звука, импеданс, регистры, атака звука, гортань, резонаторы; драматургия.
4. *Психофизический компонент* – союз вокального исполнения и сюжетно-образного замысла произведения и его воплощение вокалистом.
5. *Творческий компонент* – способность вокалиста к самостоятельной творческой интерпретации музыкального произведения, с владением творческими умениями и навыками.
6. *Эмоционально-психологический компонент*: адаптация к сценическому волнению, «заход» в образ и «выход» из образа.

Для определения уровня исполнительного мастерства обучающихся вокалистов был проведен пилотный эксперимент. В нём приняли участие 20 студентов театральных вузов города Москвы: 1 курс – 3 человека (2017-2018 уч.г.); 1 курс (2018-2019 уч.г.) – 3 человека, 1 курс – 8 человек (2019-2020 уч.г.), 1 курс – 6 человек (2020-2021 уч.г.), из них 10 молодых людей и 10 девушек (ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства – ГИТИС» (Министерство культуры Российской Федерации) и Высшее театральное училище (институт) им. М.С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре России (Министерство культуры Российской Федерации). Обучающиеся

вокалисты были распределены в контрольную и экспериментальную группы по 10 человек.

Для достижения цели эксперимента было необходимо решить следующие задачи:

1. Провести экспертную оценку при исполнении музыкального произведения обучающихся вокалистов.
2. Провести наблюдение при исполнении музыкального произведения обучающихся вокалистов.
3. Провести опрос обучающихся вокалистов.
4. Сделать качественный и количественный анализ полученных результатов.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методы: экспертная оценка, наблюдение, опрос, качественный и количественный анализ полученных результатов.

Метод экспертной оценки. Три эксперта с помощью оценочного листа определяли уровень сформированности исполнительного мастерства у обучающихся вокалистов при исполнении ими любимого музыкального произведения. Оценочный лист представлен шестью компонентами исполнительского мастерства обучающихся вокалистов, выделенных на основе структуры формирования исполнительского мастерства: музыкально-исполнительский, индивидуальный, технический, психофизический, творческий, эмоционально-психологический.

В оценочный лист эксперты проставляли баллы за каждый показатель. Максимальный балл был равен пяти (5). Данные результаты определили уровень сформированности исполнительного мастерства у обучающихся вокалистов по мнению экспертов. Баллы трех экспертов складывались и выявлялся уровень исполнительного мастерства вокалистов:

- низкий: 0-69 баллов – формальное выполнение вокально-актёрских задач;

- ниже среднего: 70-138 баллов – техническое исполнение музыкального произведения;

- средний: 139-207 баллов – нестабильное сценическо-вокальное исполнение при художественной интерпретации музыкального произведения;

- выше среднего: 208-276 баллов – точное сценическо-вокальное исполнение в предлагаемых обстоятельствах, пространстве и времени;

- высокий: 277-345 баллов – пение бессознательное на базе мышечной памяти, чистая вокально-актёрская игра при музыкальной драматургии с опорой на самостоятельную творческую интерпретацию вокалиста музыкально-драматического мини-спектакля. Результаты представлены на рисунке 1.

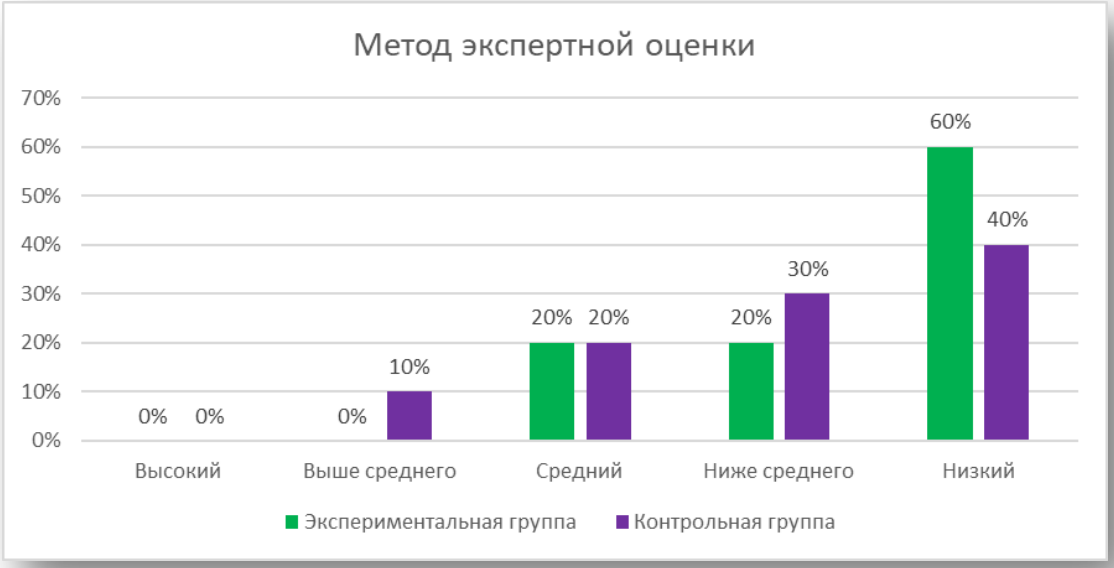

Рисунок 1 – Метод экспертной оценки.
Результаты экспериментальной и контрольной групп

Результаты контрольной и экспериментальной групп, по мнению экспертов, находятся примерно на одинаковом уровне, преобладает низкий уровень исполнительного мастерства вокалистов. В экспериментальной группе 60% респондентов имеют низкий уровень исполнительского мастерства, в контрольной группе это показатель равен 40%, студентам свойственно формальное выполнение вокально-актёрских задач. Описывая каждый компонент, нужно отметить, что:

– музыкально-исполнительский компонент: культура поведения, культура общения вокалистов, по мнению экспертов, находится на среднем уровне;

– индивидуальный компонент: музыкально-мышечная память отсутствует, чувство ритма необходимо развивать;

– технический компонент имеет низкий уровень; полностью отсутствуют костно-абдоминальное дыхание, эмиссия, импеданс, правильное положение гортани, драматургия;

– психофизический компонент не определён;

– творческий компонент определяется средним уровнем;

– эмоционально-психологический компонент: вокалисты испытывали большое волнение при исполнении музыкального произведения.

Оценочные листы экспертов, позволяют резюмировать то, что вокалистам необходимо пополнять багаж знаний, умений, навыков и видеть перспективу выступления, отводить много времени на проработку технического, психофизического компонентов, работать со сценическим воплощением и исполнительской культурой.

Метод наблюдения был организован на первом занятии по дисциплине «Сольное пение». Вокалисты исполняли любимое музыкальное произведение. При исполнении производилась видеозапись, которая подвергалась анализу и, таким образом, определялся рефлексивный компонент. Бланк наблюдения был сформирован на основе выявленной структуры формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов. В бланк наблюдения были проставлены баллы за каждый показатель. Максимальный балл был равен пяти (5). Данные результаты помогли определить уровень сформированности исполнительского мастерства у обучающихся вокалистов:

- низкий: 0-24 баллов – формальное выполнение вокально-актёрских задач;

- ниже среднего: 25-48 баллов – техническое исполнение музыкального произведения;

- средний: 49-72 баллов – нестабильное сценическо-вокальное исполнение при художественной интерпретации музыкального произведения;

- выше среднего: 73-96 баллов – точное сценическо-вокальное исполнение в предлагаемых обстоятельствах, пространстве и времени;

- высокий: 97-120 баллов – пение бессознательное на базе мышечной памяти, чистая вокально-актёрская игра при музыкальной драматургии с опорой на самостоятельную творческую интерпретацию вокалиста музыкально-драматического мини-спектакля.

С первого по шестой компоненты исполнительского мастерства обучающихся вокалистов были оценены на первом занятии. Для определения уровня рефлексивного компонента, выступление обучающегося было записано и обсуждалось на втором занятии. Результаты эксперимента экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 – Метод наблюдения.
Результаты экспериментальной и контрольной групп

В экспериментальной группе уровень исполнительского мастерства находится на низком уровне (60%), в контрольной группе – 40%, т.е. студентам свойственно формальное выполнение вокально-актёрских задач. Данные результаты обусловлены новизной техники для начинающих вокалистов. Самыми низкими в процентном отношении были технический и психофизический компоненты. Самые высокие показатели – музыкально-исполнительский и творческий компоненты.

Наблюдая за студентами при исполнении ими любимого музыкального произведения, можно отметить, что:

– музыкально-исполнительский компонент: культура поведения, культура общения, культура чувств и эмоций, культура самосознания вокалистов находится на среднем уровне. Студенты выглядят подобающим образом для занятий сольным пением, их эмоции и чувства адекватны предлагаемым обстоятельствам, самосознание направленно на самосуществование и дальнейшие вокальные перспективы. При этом исполнительскую культуру вокалиста необходимо совершенствовать, так как у студентов не хватает знаний, умений, навыков и опыта исполнения. Эстетика звука и вкуса имеют низкий уровень, что говорит о необходимости их повышать по средствам проживания исполняемого образа, наполнения внутреннего осознания и переживания;

– индивидуальный компонент: музыкально-мышечная память отсутствует, обучающимся важно определить место нахождения расположения резонаторов и запомнить точку смыкания, при этом это очень индивидуально, один вокалист может найти точку через 2-3 года обучения, другой через полгода, есть студенты, которые находят и на первом уроке, но не могут удержать. Необходимо не только найти расположение резонаторов, но и понять, зафиксировать и воспроизводить на основе невидимого ощущения, работать на сравнении и под наблюдением педагога. Чувство ритма также индивидуально, возникает необходимость в его развитии. Развитию чувства ритма способствуют упражнения на определённые ритмические группы;

– технический компонент имеет низкий уровень развития, можно говорить о его отсутствии; полностью не зафиксировано: костно-абдоминальное дыхание, фонация, эмиссия, импеданс, правильное положение гортани. Для вокалистов бельканто является совершенно новой техникой, поэтому данные составляющие не определяются. Положение корпуса у начинающих студентов завалено или не стабильное, в связи с этим вокальная драматургия отличается формальным выполнением;

– психофизический компонент не обозначен: отсутствует союз вокального исполнения и сюжетно-образного замысла произведения. У вокалистов нескоординированные движения, голос находится отдельно от телесного проживания музыкального образа, нет мысли и перспективы пения. При точном действии мысль должна опережать события, не надо сольфеджировать, нужно петь, подключая психофизику;

– творческий компонент представлен среднем уровнем, можно сказать о средней способности вокалиста к самостоятельной творческой интерпретации музыкальных произведений, чаще всего студенты перенимали манеру исполнения других певцов, немного её перерабатывая под свой образ;

– эмоционально-психологический компонент: при исполнении любимого музыкального произведения вокалисты испытывали большое волнение, не было целостного образа, не было полного погружения в предлагаемые обстоятельства, пространство и время;

– рефлексивный компонент определялся с помощью просмотра и анализа видеозаписи выступления вокалиста, который показал, что студентам не под силу определить свои сильные и слабые стороны. Они не видят ошибки и не стабильны в воспроизведение должного пения.

Метод наблюдения позволил выявить следующие ошибки начинающих вокалистов:

– заваленный корпус, зажимы, тонус мышц;

– не правильно взятое дыхание, нет дыхательной опоры, подснятое дыхание;

– неправильное смыкание голосовых связок, форсирование звука;

– пение с портаменто;

– не чёткая артикуляция и дикция;

– не объёмное, не выстроенное пение;

– отсутствие психофизики;

– неумение сохранять исполняемый образ до конца музыкального произведения;

– эмоционально-психологическая нестабильность [2].

Метод опроса. Вокалистам на первом занятии предлагалось ответить на вопрос: «Как Вы считаете, бельканто является эффективной техникой для формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов?». И предлагалось три варианта ответа: «да»; «как и любая другая техника»; «нет». Свои ответы вокалисты должны были обосновать. Результаты представлены на рисунке 3.

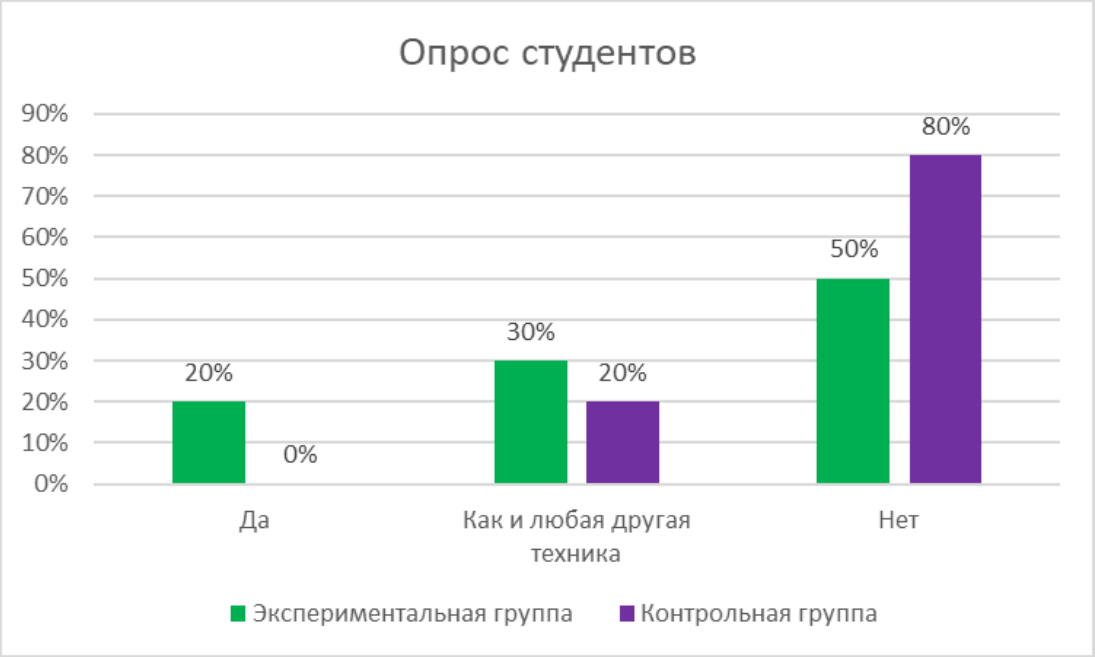

Рисунок 3 – Метод опроса.
Результаты экспериментальной и контрольной групп

В экспериментальной группе 2-е студентов из 10 утверждают, что бельканто является эффективной техникой для формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов, 3-е респондентов не отдают ей предпочтение перед другими техниками, пятеро не верят, что данная техника может быть эффективной. В контрольной группе восемь обучающихся имеют мнения о том, что бельканто не является эффективной техникой для формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов и только 2-е вокалистов пишут о том, что бельканто, как и любая другая техника способна сформировать исполнительское мастерство. Обоснованные ответы респондентов представлены ниже.

- Ответы экспериментальной группы:

1. «Нет. Никогда не был знаком с этой школой. Знаю, только про Русскую школу».
2. «Нет. Меня устраивает та школа, по которой я занимался. И я считаю, что я пою неплохо».
3. «Нет. Я занимался музыкой в детстве, но не долго и раньше не слышал про бельканто. Поэтому считаю, что данная техника пения не сможет меня научить правильно петь».
4. «Да. Мне очень нравятся старые итальянские оперные певцы: Э. Карузо, Л. Паваротти и П. Доминго. Я их слушаю с огромным удовольствием. И очень рад, что буду обучаться петь именно по технике бельканто».
5. «Как и любая другая техника. Я обучался петь в музыкальной школе. На занятиях педагог нам давал прослушивать различных выдающихся певцов, которые поют в разных техниках. Поэтому уровень исполнительского мастерства во многом зависит от трудолюбия самого певца».
6. «Как и любая другая техника. Каждая техника имеет место быть. Тут много зависит от удачного союза педагога и ученика. Готова попробовать научиться».
7. «Как и любая другая техника. Не разу не слышала про бельканто, но могу предположить, что бельканто является эффективной техникой для формирования исполнительского

мастерства обучающихся вокалистов, как и любая другая техника пения».

8. «Нет. Я не знаю ничего про технику бельканто. Пела в школе, как учил педагог».

9. «Нет. Я слышала исполнителей бельканто, но мне кажется их пение слишком наигранное и преувеличенное».

10. «Да. Наслышана про школу бельканто. И слышала некоторых исполнителей. Я бы хотела попробовать научиться так петь».

- Ответы контрольной группы:

1. «Нет. Я ничего не знаю».
2. «Нет. Я слышал, как поёт Л. Паваротти мне очень нравиться его пения. Но мне кажется это очень сложно и у меня вряд ли получится».
3. «Нет. Хожу на занятия по пению, на мой взгляд меня учат правильно».
4. «Нет. Не знаю про эту технику».
5. «Нет. Слышал, как поют, мне не нравиться».
6. «Нет. С 3-х лет пою, преподаватели были разные. Меня устраивает, как я пою, и переучиваться не собираюсь».
7. «Как и любая другая техника. Могу предположить, что техника бельканто учит правильно петь. Но есть и другие школы, которые с этим справляются».
8. «Как и любая другая техника. Всё зависит от вокалиста и его желания научиться петь».
9. «Нет. Не слышала».
10. «Нет. Не знаю и не очень хочу узнавать».

Анализируя ответы студентов, можно сказать о том, что большинство из них никогда не слышали про бельканто, поэтому и не знают, будет ли это техника эффективна для формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов и ответили, что «нет». Есть студенты, которые не отдают ей предпочтение перед другими техниками и всего 20% студентов отвечают, что именно бельканто является эффективной техникой для формирования исполнительского мастерства певца.

Эксперимент, целью которого было определить уровень исполнительного мастерства обучающихся вокалистов, показал, что у респондентов низкий его уровень. Подводя итоги эксперимента необходимо отметить, что уровень исполнительского мастерства обучающихся вокалистов нужно повышать – для этого мы предлагаем использовать технику бельканто, которая способна формировать многогранную личность современных вокалистов и способствует их профессиональному долголетию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. В. Педагогическая профилактика психоэмоциональных состояний младших школьников в процессе музыкальных занятий // Педагогический научный журнал. 2022. № 4. С. 55-60.
2. Богомольный М. С. Ошибки начинающих вокалистов в процессе освоения техники бельканто // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: материалы XVIII Международной научно-практической конференции (23 декабря 2020 г.). – 2021. – С. 174-179.
3. Валеева Ф. Х. Вопросы развития исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста на этапе высшего профессионального образования // Педагогическое мастерство: матер. III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 122-124.
4. Грибкова О. В., Казначеев С. М., Ван Д. Особенности развития вокальной выразительности у начинающего певца // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 4. С. 346-357.
5. Калимуллина О. А. Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик: дис. ... кандидата педагогических наук. – Казань, 2009.
6. Корсакова И. А. Об актуальности эстетического воспитания средствами музыки // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. 2021. № 3 (15). С. 25-29.
7. Низамутдинова С. М. Аспекты педагогики сотворчества в реализации задач современного музыкального образования // Казанская наука. 2016. № 8. С. 65-67.
8. Современные тенденции образования в культуре и искусстве (характеристика, структура, развивающий потенциал) / Афанасьев В.В., Бирич И.А., Бодина Е.А., Буровкина Л.А., Галкина М.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И., Кабкова Е.П., Малащенко В.О., Рощин С.П., Сергеева В.П., Низамутдинова С.М., Кудринская И.В., Шиповская Л.П. Коллективная монография. – М., 2021.
9. Уколова Л. И., Хань Б., Кудринская И. В. Особенности развития певческой культуры у детей младшего школьного возраста // Искусство и образование. 2021. № 5 (133). С. 108-113.

REFERENCES

1. Afanas'ev V. V. Pedagogicheskaya profilaktika psikhoemotsional'nykh sostoyanii mladshikh shkol'nikov v protsesse muzykal'nykh zanyatii // Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal. 2022. # 4. Pp. 55-60.
2. Bogomol'nyj M. S. Oshibki nachinajushhih vokalistov v processe osvoenija tehniki bel'kanto // Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (23 dekabrja 2020 g.). 2021. Pp. 174-179.
3. Valeeva F. H. Voprosy razvitija ispolnitel'skogo masterstva muzykanta-instrumentalista na jetape vysshego professional'nogo obrazovanija // Pedagogicheskoe masterstvo: mater. III mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, ijun' 2013 g.). M.: Buki-Vedi, 2013. Pp. 122-124.
4. Gribkova O. V., Kaznacheev S. M., Van D. Osobennosti razvitiya vokal'noi vyrazitel'nosti u nachinayushchego pevtsa // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. # 4. Pp. 346-357.
5. Kalimullina O. A. Razvitie tvorcheskogo potentsiala podrostkov sredstvami muzykal'no-esteticheskikh praktik: dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. – Kazan', 2009.
6. Korsakova I. A. Ob aktual'nosti esteticheskogo vospitaniya sredstvami muzyki // Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke. 2021. # 3 (15). Pp. 25-29.
7. Nizamutdinova S. M. Aspekty pedagogiki sotvorchestva v realizacii zadach sovremennogo muzykal'nogo obrazovanija // Kazanskaja nauka. 2016. # 8. Pp. 65-67.
8. Sovremennye tendentsii obrazovaniya v kul'ture i iskusstve (kharakteristika, struktura, razvivayushchii potentsial) / Afanas'ev V.V., Birich I.A., Bodina E.A., Burovkina L.A., Galkina M.V., Gribkova O.V., Ukolova L.I., Kabkova E.P., Malashchenko V.O., Roshchin S.P., Sergeeva V.P., Nizamutdinova S.M., Kudrinskaya I.V., Shipovskaya L.P. Kollektivnaya monografiya. – M., 2021.
9. Ukolova L. I., Han' B., Kudrinskaja I. V. Osobennosti razvitija pevcheskoj kul'tury u detej mladshego shkol'nogo vozrasta // Iskusstvo i obrazovanie. 2021. # 5 (133). Pp. 108-113.

СУ ЦЗЮНЬ
аспирант,
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: sujun13531@163.com

SU JUN
Postgraduate Student,
Moscow State Institute of Culture
e-mail: sujun13531@163.com

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ ПИАНИСТОВ И ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМУ АНАЛИЗУ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

В статье поднимается проблема организации китайскими преподавателями фортепиано исполнительского анализа в классе фортепиано. Автор обосновывает актуальность поднимаемой темы в контексте развития китайской фортепианной педагогики, раскрывает причины отсутствия у китайских пианистов и педагогов-музыкантов исчерпывающей информации о теории и практике анализа музыкальных произведений, в том числе при их освоении в классе фортепиано, исследует процесс и результаты становления системно-целостного междисциплинарного подхода к анализу музыкальных произведений в российской науке и педагогической практике, анализирует возможные пути решения проблемы с опорой на достижения российских ученых, преподавателей и музыкантов, отмечает специфику процессов адаптации и интеграции российского опыта в данной деятельности с учетом современного этапа развития китайской системы музыкально-педагогического и фортепианного образования.

Ключевые слова: фортепианная педагогика, фортепианное исполнительство, исполнительская школа, педагогическая школа, анализ музыкальной формы, системно-целостный междисциплинарный исполнительский анализ, класс фортепиано, проблемы, предметно-деятельностная модель исполнительского анализа, методика и технология обучения, герменевтический подход, исполнительский дизайн.

THE SPECIFICS OF PREPARING CHINESE PIANISTS AND TEACHERS FOR PERFORMING ANALYSIS IN THE PIANO CLASSROOM

The article raises the problem of the organization of performing analysis by Chinese piano teachers in the piano classroom. The author substantiates the relevance of the topic raised in the context of the development of Chinese piano pedagogy, reveals the reasons for the lack of comprehensive information among Chinese pianists and music teachers about the theory and practice of analyzing musical works, including when mastering them in piano class, explores the process and results of the formation of a systemically holistic interdisciplinary approach to the analysis of musical works in Russian science and pedagogical practice, analyzes

possible ways to solve the problem based on the achievements of Russian scientists, teachers and musicians, notes the specifics of the processes of adaptation and integration of Russian experience in this activity, taking into account the current stage of development of the Chinese system of music pedagogical and piano education.

Keywords: piano pedagogy, piano performance, performing school, pedagogical school, analysis of musical form, system-holistic interdisciplinary performing analysis, piano class, problems, subject-activity model of performing analysis, teaching methodology and technology, hermeneutic approach, performing design.

В последние десятилетия в китайской фортепианной педагогике происходит обновление методической и дидактической базы [1]. С опорой на теоретический и практический опыт зарубежных коллег, представляющих прогрессивные и успешные исполнительские школы и педагогические системы, сформировавшиеся и укрепившие свои мировые позиции в XX столетии [2], китайские педагоги-музыканты сегодня могут невероятными темпами совершенствовать свое мастерство, развивать методический инструментарий, обогащать свое профессиональное понимание сущности и специфики основных видов учебной деятельности в исполнительском классе, формировать целостное представление об эффективных формах, методах, средствах и технологиях реализации образовательного процесса в инструментальном классе, достижения высокого качества обучения и воспитания пианистов, причем не только в техническом плане, но и в интеллектуальном, а также художественно-эстетическом аспектах [3].

Один из базовых вопросов в теории, методике и практике фортепианной педагогики – вопрос организации исполнительского анализа музыкального произведения, к работе над которым приступает пианист [4]. Профессиональным музыкантам и педагогам вполне очевидно, что от правильных первых шагов при работе с музыкальным произведением, от грамотно выстроенной стратегии когнитивных, интеллектуально-творческих, сенсорных, психоэмоциональных и практических действий зависит конечный результат многодневной работы над выбранным для концертного или конкурсного выступления произведением, а в целом, может быть, – и многолетней работы в классе фортепиано у конкретного педагога [5].

Изучение российской педагогической, музыковедческой и музыкально-психологической литературы показало, что исполнительскому анализу как сложному комплексному виду интеллектуально-практической деятельности музыканта посвящено на настоящий момент большое количество классических музыкально-теоретических и педагогических трудов, а также современных научных исследований и методических публикаций.

Некоторые российские ученые – крупные музыковеды и музыканты-теоретики – посвятили сущности, специфике и методике исполнительского анализа (в инструментальном классе в том числе) свои фундаментальные работы. Так, профессиональный путь многих российских обучающихся музыкантов уже несколько десятилетий начинается с ознакомления с главной работой Б. В. Асафьева «Музыкальная форма как процесс» [6], принадлежащей к первому этапу становления теории музыкальных форм (началу XX века), освоения учебника по анализу музыкальных произведений Л. А. Мазеля и В. А. Цуккермана, изданного еще в середине XX века. Обучающиеся изучают содержание музыковедческого и музыкально-теоретического наследия Ю. Н. Холопова, обращенного к современной музыкальной культуре. На основе трудов этого именитого ученого современные студенты российских вузов формируют профессиональное представление о музыке П. Хиндемита, Н. А. Римского-Корсакова, С. С. Прокофьева, К. Дебюсси, И. Ф. Стравинского и др. [7].

Опыт многолетнего преподавания известным музыковедом Ю. Н. Рагсом в Московской консерватории теории и методики исполнительского анализа был аккумулирован, изучен и находится в настоящие время в активном осмыслении его учениками и последователями. Опубликованное научное и учебно-методическое наследие Ю. Н. Рагса позволяет всем профессионалам познакомиться с авторской концепцией целостного подхода к исполнительскому анализу как феномену интеллектуальной, творческой, психологической, эмоционально-чувственной деятельности специалиста, выступающего по отношению к музыкальному произведению в различных, однако равноценных по

значимости ипостасях – музыканта-исполнителя, музыканта-слушателя, музыканта-мыслителя, музыканта-творца [8].

Если обратиться к профильным аспектам проблемы организации исполнительского анализа, то следует отметить вклад Г. М. Цыпина – авторитетного российского ученого в сфере музыкальной педагогики и исполнительства, который поднимает в своих работах тему организации и осуществления исполнительского анализа в контексте достижений музыкальной психологии и музыкознания, в частности в фортепианном классе [9].

Для формирования целостного представления о традициях и современных возможностях исполнительского анализа в классе фортепиано следует обратиться к трудам музыкантов, педагогов, ученых, сформировавших основные пианистические школы России, ставших основоположниками российских авторских исполнительско-педагогических школ в сфере фортепианного искусства. Значителен вклад в рассматриваемую область таких ключевых российских пианистов, А. Б. Гольденвейзер, К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз, М. В. Юдина – в московской школе, Л. В. Николаев, С. И. Савшинский, Н. Е. Перельман и др. – в петербургской. В настоящее время значимые результаты в развитии российского пианизма достигнуты Б. А. Печерским [10], В. П. Сраджевым [11], чьи авторские системы развиваются сегодня на базе различных образовательных учреждений.

Для пианиста-педагога ценно обратиться не только к профильным трудам по тематике фортепианной интерпретации и исполнительского анализа, но и к научно-методическим исследованиям, посвященным проблеме исполнительского анализа в других областях инструментального искусства. Изучая исполнительско-педагогические традиции, сформировавшейся на базе Московского государственного института культуры, мы обратились к результатам научной школы О. А. Блока. Российский ученый обоснованно аккумулирует достижения современных психолого-педагогических и гуманитарно-искусствоведческих наук для создания универсальной концепции исполнительского анализа в инструментальном классе [12].

Многие российские диссертации в области музыковедения представляют возможность сформировать представление об основных методологических подходах к сущности исполнительского анализа в инструментальном классе, методических принципах его организации и осуществления с обучающимися различного уровня подготовки, а также со сформировавшимися исполнителями. Так, Д. А. Дятлов, посвятив свои научные труды проблеме исполнительского анализа в классе фортепиано, представляет в своих исследованиях фортепианную интерпретацию как многогранный междисциплинарный феномен, как главный результат совместных интеллектуальных, творческих и физических трудовых усилий исполнителя и педагога и цель исполнительского анализа [13].

После знакомства с данными и подобными им работами становится понятно, что авторы по-разному могут смотреть на феномен исполнительского анализа в учебной и профессиональной деятельности музыканта. Исполнительский анализ, таким образом, – явление музыкально-педагогической и музыкально-творческой действительности, неоднозначное по своей цели, задачам, структуре исследуемых компонентов, алгоритму исследовательско-аналитических и обобщающе-оценочных действий, содержанию деятельности и практическим результатам.

Будущим и начинающим преподавателям фортепиано очень сложно разобраться в многообразии подходов к методике и технологии осуществления исполнительского анализа, которыми изобилует современная российская музыкальная и, в частности, фортепианная педагогика. Это связано с исторически долгим и плодотворным путем развития этого предмета научных исследований, методических размышлений и экспериментальных поисков в исполнительских классах, которые начались в России еще во второй половине XIX века, в первых русских консерваториях, под влиянием европейских музыковедческих и исполнительских традиций, а также под непосредственным руководством лучших европейских мастеров музыкального исполнительского искусства и педагогики. У китайских исполнителей и педагогов не было такой возможности последовательно пройти эволюционный путь

формирования системы представлений о восприятии, оценке и интерпретации музыкальных произведений академической музыки, доминирующей сегодня в мировом музыкально-культурном пространстве.

В результате глубокого комплексного исследования очерченной педагогической задачи мы пришли к выводу, что алгоритм педагогических действий китайского преподавателя фортепиано на данном этапе развития национальной профессиональной подготовки должен быть следующий. Прежде чем преподавателю фортепиано приступать к организации обучения исполнительскому анализу своих воспитанников, ему нужно определить: свою педагогическую цель проведения его учеником исполнительского анализа произведения, изучаемого в инструментальном классе. После определения цели необходимо самостоятельно собрать всю необходимую информацию о произведении. Мы убеждены, что каждый китайский педагог-пианист, прежде чем работать со своим учеником над практической стороной каждого музыкального произведения за инструментом, должен сам предварительно собрать, изучить, проанализировать, систематизировать, обобщить и разработать исчерпывающий объем исходной информации о композиторе и произведении: социально-биографический, личностно-психологический, историко-культурологический, искусствоведческо-музыковедческий, музыкально-теоретический, научно-методологический, психолого-педагогический, теоретико-методический, процессуально-технологический.

Данные аспекты мы определяем как основные обязательные компоненты предметно-деятельностной модели исполнительского анализа, в которой категория «предмет» предопределяет спектр тематических направлений различных научных дисциплин, вносящих сегодня вклад в формирование знаний и умений осуществления целостного, всестороннего, многоуровневого исполнительского анализа, а понятие «деятельность» обусловливает выработку методических путей практической реализации всех предметных знаний в рамках работы в исполнительском классе (изучение биографических, научных, нотных и полисенсорных (аудио-, видео-)

источников, педагогическая коммуникация, экспериментальные пробы и т.д.) [14].

В последнее время в современном исполнительском искусстве наметилось укрепление и расширение такой важной тенденции, как «интерпретационная свобода» музыканта. По нашему мнению, это связано с двумя определяющими факторами научного и социально-исторического характера. Во-первых, на формирование подобной тенденции повлияло становление в начале XX века в музыковедении принципиально новой парадигмы мышления в недрах и на основе герменевтической философии. Европейские и российские ученые (философы, культурологи, искусствоведы) заложили методологические основы для развития нового подхода к изучению, осмыслению, пониманию и, как результат, интерпретации и распространению знаний о музыке [15], а также самой музыки в оригинальных авторских интерпретационных трактовках, олицетворяющих самого интерпретатора-исполнителя, не только как транслятора и со-творца, а как самостоятельного творца своей и окружающей его социально-культурной действительности. Описанная тенденция очень интересна в психологическом и музыкально-педагогическом аспектах, а также представляется перспективной в функционально-прикладном музыковедческом и практико-ориентированном концертно-исполнительском аспектах, позволяя талантливым и креативным музыкантам обогащать мир исполнительского искусства оригинальными взглядами и трактовками [16]. Однако мы глубоко убеждены, что становление и раскрытие творческой личности исполнителя на данном этапе может состояться только в случае прохождения им того исторического пути, который прошли европейская музыкальная педагогика, музыкальная психология и музыковедение, от классических канонов и жестких принципов до демократических условий исполнительского дизайна и личностной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доу И. К вопросу о современных тенденциях и задачах фортепианного образования в Китае / И. Доу, А. П. Мансурова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 56.

2. Майковская Л. С. К вопросу о современном понятийно-категориальном аппарате теории и методологии высшего образования: компетенции и квалификации / Л. С. Майковская, П. А. Черватюк, А. П. Мансурова // Теория и методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности: коллективная монография. – М.: МГИК, 2018. – 167 с. – С. 99-105.
3. Мансурова А. П. Проблемы обучения иностранных студентов-музыкантов в отечественных вузах в контексте современных международных тенденций высшего образования / А. П. Мансурова, П. А. Черватюк // Искусство и образование. – 2020. – № 6 (128). – С. 208-215.
4. Климай Е. В. Проблема музыкального мышления в фортепианной педагогике // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 171-173.
5. Климай Е. В. Роль активного осязания в работе пианиста // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2020. – № 4. – С. 7.
6. Арановский М. Г. Концепция Б. В. Асафьева // Искусство музыки: теория и история. – 2012. – № 6. – С. 61-85.
7. Онлайн-библиотека Ю. Н. Холопова [Электронный ресурс]. – URL: www.kholopov.ru/dl_rus.html (дата обращения: 22.04.2023).
8. Горбунова И. Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 2. – С. 86-90.
9. Цыпин Г. М. Музыкальное исполнительское искусство: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 318 с.
10. Печерский Б. А. Овладение композиторским стилем в классе фортепиано: Учеб. пособие: для студентов 1-5-х курсов музыкально-педагогических факультетов. – М., 1991. – 95 с.
11. Сраджев В. П. Психологические характеристики структуры музыкального мышления // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – №4. – С. 87-97.
12. Блок О. А. Идеал в контексте духовно-творческого развития музыкантов в классах инструменталистов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 173-176.
13. Дятлов Д. А. Исполнительский анализ пианиста как основа интерпретации // Известия Самарского научного центра РАН. – 2013. – Т. 15. – № 2-3. – С. 804-806.
14. Мансурова А. П. К вопросу о междисциплинарности содержания педагогической профессии на современном этапе развития психологии, нейронаук и информационно-коммуникационных технологий / А. П. Мансурова, П. А. Черватюк // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – Т. 4. – № 1. – С. 64-73.
15. Николаева А. И. Герменевтический подход к пониманию музыкального стиля в педагогике музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. – 2015. – №4 (12). – С. 19-28.
16. Малкин С. Ю. Модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению музыкального языка произведений конца XX-начала XXI века на основе герменевтического подхода / С. Ю. Малкин, Л. С. Майковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 4 (72). – С. 195-204.
17. Майковская Л.С. Современные тенденции в области эстрадного исполнительства и обучения в контексте эволюции жанра / Л.С. Майковская, Т. Гао // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. № 3. – С. 7-16.

REFERENCES

1. Dou I. K voprosu o sovremennyh tendencijah i zadachah fortepiannogo obrazovanija v Kitae / I. Dou, A. P. Mansurova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. # 4. P. 56.
2. Majkovskaja L. S. K voprosu o sovremennom ponjatijno-kategorial'nom apparate teorii i metodologii vysshego obrazovanija: kompetencii i kvalifikacii / L. S. Majkovskaja, P. A. Chervatjuk, A. P. Mansurova // Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija v social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj dejatel'nosti: kollektivnaja monografija. M.: MGIK, 2018. 167 p. Pp. 99-105.
3. Mansurova A. P. Problemy obuchenija inostrannyh studentov-muzykantov v otechestvennyh vuzah v kontekste sovremennyh mezhdunarodnyh tendencij vysshego obrazovanija / A. P. Mansurova, P. A. Chervatjuk // Iskusstvo i obrazovanie. 2020. # 6 (128). Pp. 208-215.
4. Klimaj E. V. Problema muzykal'nogo myshlenija v fortepiannoj pedagogike // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. # 1 (86). Pp. 171-173.
5. Klimaj E. V. Rol' aktivnogo osjazanija v rabote pianista // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2020. # 4. P. 7.
6. Aranovskij M. G. Koncepcija B. V. Asaf'eva // Iskusstvo muzyki: teorija i istorija. 2012. # 6. Pp. 61-85.
7. Onlajn-biblioteka Ju. N. Holopova. URL: www.kholopov.ru/dl_rus.html (accessed: 22.04.2023).
8. Gorbunova I. B. «Jestetika: informacionnyj podhod» Ju. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2015. # 2. Pp. 86-90.
9. Cypin G. M. Muzykal'noe ispolnitel'skoe iskusstvo: teorija i praktika. SPb.: Aletejja, 2001. 318 p.
10. Pecherskij B. A. Ovladenie kompozitorskim stilem v klasse fortepiano: Ucheb. posobie: dlja studentov 1-5-h kursov muzykal'no-pedagogicheskih fakul'tetov. M., 1991. 95 p.
11. Sradzhev V. P. Psihologicheskie harakteristiki struktury muzykal'nogo myshlenija // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2019. #4. Pp. 87-97.
12. Blok O. A. Ideal v kontekste duhovno-tvorcheskogo razvitija muzykantov v klassah instrumentalistov // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. # 2 (93). Pp. 173-176.
13. Djatlov D. A. Ispolnitel'skij analiz pianista kak osnova interpretacii // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2013. T. 15. # 2-3. Pp. 804-806.
14. Mansurova A. P. K voprosu o mezhdisciplinarnosti soderzhanija pedagogicheskoj professii na sovremennom jetape razvitija psihologii, nejronauk i informacionno-kommunikacionnyh tehnologij / A. P. Mansurova, P. A. Chervatjuk // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2021. T. 4. # 1. Pp. 64-73.
15. Nikolaeva A. I. Germenevticheskij podhod k ponimaniju muzykal'nogo stilja v pedagogike muzykal'nogo obrazovanija // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2015. #4 (12). Pp. 19-28.
16. Malkin S. Ju. Model' formirovanija professional'noj gotovnosti pedagoga-muzykanta k osvoeniju muzykal'nogo jazyka proizvedenij konca XX-nachala XXI veka na osnove germenevticheskogo podhoda / S. Ju. Malkin, L. S. Majkovskaja // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2016. # 4 (72). Pp. 195-204.
17. Maikovskaya L.S. Sovremennye tendentsii v oblasti estradnogo ispolnitel'stva i obucheniya v kontekste evolyutsii zhanra / L.S. Maikovskaya, T. Gao // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. # 3. Pp. 7-16.

ЖУРАВЕЛЬ ИРИНА БОРИСОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики профессионального и дополнительного образования, БУВО «Сургутский государственный университет»
e-mail: zhuravel_ib@surgu.ru

IRINA BORISOVNA ZHURAVEL
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy of Professional and Additional Education, Surgut State University
e-mail: zhuravel_ib@surgu.ru

САВКО ЕЛИЗАВЕТА СЕРГЕЕВНА
Магистрант, БУВО «Сургутский государственный университет»
e-mail: mikolyamba@yandex.ru

ELIZAVETA SERGEEVNA SAVKO
Master's Student, Surgut State University
e-mail: mikolyamba@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Театральное искусство, начиная со времен Древней Греции имело большое значение в развитии культуры разных народов. Эмоции человека всегда волновали общество, и в ходе развития образования, на эмоциональную составляющую личности младших школьников стали обращать особое внимание. Эмоциональное и культурное развитие не только влияют на успешность в жизни и обучении определенного учащегося, но и на комфортную среду социума в целом. Театральные технологии, являющиеся частью театрального искусства, имеют психофизическую основу, и на уроках способствуют эмоциональному развитию, через культурную среду, которая обязательно присутствует на уроках музыки, ввиду специфики данного предмета. Данная проблема является актуальной, изучив проблематику данного направления и исследования различных авторов, мы считаем, что театральные технологии являются достаточно известным инструментом в педагогической работе для укрепления взаимосвязи культуры и эмоций младших школьников.

Ключевые слова: развитие, младшие школьники, театральные технологии, эмоции, эмоциональное развитие, культурное развитие.

THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS THROUGH THEATRICAL TECHNOLOGIES

Theatrical art, since the times of Ancient Greece, has been of great importance in the development of the culture of different peoples. Human emotions have always worried society, and in the course of the development of education, special attention was paid to the emotional component of the personality of younger schoolchildren. Emotional and cultural development not only affects the success in life and learning of a certain student, but also the comfortable environment of society as a whole. Theatrical technologies, which are part of the theatrical art, have a psychophysical basis, and contribute to emotional development in the classroom, through the cultural environment, which is necessarily present in music lessons, due to the specifics of this subject. This problem is relevant, having studied the problems of this direction and the research of various authors; we believe that theater technologies are a fairly well-known tool in pedagogical work to strengthen the relationship between culture and emotions of younger schoolchildren.

Keywords: development, junior schoolchildren, theatrical technologies, emotions, emotional development, cultural development.

Театральная деятельность имеет эмоциональную и культурную составляющую личности человека: невозможно представить театр без эмоций, также как и отделить театральное искусство от культурной жизни человека. В связи с этим, театральное искусство стало выходить за пределы только лишь культурной жизни человека, и стало проявляться в других сферах жизни человека, в том числе и в образовании, в виде театральных технологий.

Целью данного исследования является раскрытие взаимосвязи культурного и эмоционального развития младших школьников на уроках музыки, а также обоснование в необходимости обращения внимания педагогической общественности к возможности внедрения театральных технологий на уроках музыки.

Театральные технологии, являясь частью театрального искусства, являются не только способом познания мира, но и эмоционального развития младших школьников [1, с. 24]. Урок музыки, основой которого является духовное-нравственное и культурно-эстетическое воспитание, через театральные технологии

знакомит учащихся с миров истинных эмоций и культурного взаимодействия в социуме. Обучающиеся учатся не только творчески мыслить и импровизировать, но и также вырабатывают в себе навыки культурного общения и поведения, контролируя для этого свою личную эмоциональную сферу и развивая ее.

Эмоциональное развитие играет важную роль, для успешности младшего школьника, а также на его комфортное мироощущение и умение справляться ее только с учебными задачами, но и стрессовыми ситуациями, а также подвижностью мира и социума [3, с. 43].

Мы предполагаем, что театральные технологии способствуют эмоциональному развитию младших школьников, на уроке при условиях:

1) разработки комплекса упражнений и методических рекомендаций использования театральных технологий на уроках музыки;

2) проведения диагностики и анализа эмоционального развития младших школьников.

В данном исследовании нами были использованы методы теоретической, специальной и эмпирической направленности. Анализ исследований в области науки о единстве теории и практики воспитания, а также коллективного культурного развития и воспитания через творческую деятельность М. Д. Виноградова определили дальнейшее уточнение внутри исследования и ориентир работы над данным исследованием. Анкетирование педагогических работников, а также личное педагогическое наблюдение позволили не только соблюдать цель и проверку гипотезы, но и раскрыть дальнейшее смежное направление исследование изучаемому на данный момент. Изученные исследования А. С. Макаренко о влиянии на духовное и культурное развитие личности посредством театральной деятельности, а также имитационные игры, являясь некоторым подвидом театральной технологии, позволили в полной мере выполнить задачи и получить результаты данного исследования.

Эмоциональное развитие, исходя из результатов исследования Л. С. Выготского, это, прежде всего процесс, при котором личность

прогрессирует в лучшую сторону в вопросах умения не только контролировать собственные поведенческие реакции, но и понимать природу и истину реакции другого человека [6, с. 72].

Развитие эмоциональной составляющей младших школьников несколько сложнее в отличие от понимания культуры и культурного поведения, но театральные технологии, объединяющие в себе эти два компонента, облегчают задачу и делают ее мультиэффективной не только для учителя музыки, но и для самих учащихся.

Одной из целей учителя музыки является развитие культурной, интеллигентной личности, понимающей музыкальные образы, видящей ценность не только классической музыки, но и культуры народов в целом [2, с. 43].

Следует отметить, что урок музыки, являясь предметом культурно-эстетического цикла, предполагает художественную и творческую деятельность на уроке, поэтому театральные технологии, отражая в своей механике исполнения творческий замысел, полностью соответствует требованиям к уроку музыки, а также способствует не только развитию культурной и эмоциональной личности, но и наделяет младшего школьника богатым практическим опытом, необходимым для дальнейшей комфортной жизни в социуме.

Культурное развитие, по мнению А. С. Макаренко, это развитие личности, при котором материальные и духовные ценности видоизменяются в новое, улучшенное и возвышенное состояние [5, с. 34].

В другом понимании, культурное развитие – это умение видеть ценность в искусстве и ценностях разных народах.

Соответственно взаимосвязь эмоционального развития и культурной личности определённо ясна: человек, умеющий сдерживать эмоции, если они неуместны, знает, как проявить эмпатию, понимающий ценность другого и умеющий вести себя в социуме по праву может считаться культурным человеком. Вряд ли можно сопоставить истинного интеллигента и неумение индивида ценить чувства и эмоции других людей, принижая, и не умея их идентифицировать.

Изучая музыкальную культуру через театральные технологии, младшие школьники не только окунаются в творчество, но и эмоционально реагируют на результаты и процесс творческой деятельности. Работая с театральными технологиями, учитель музыки уже на этапе объяснения принципа театрального тренинга, либо цели этюда учит культуре.

Важно отметить, что в младшем школьном возрасте учащийся прощается с привычным для себя укладом в жизни, испытывает трансформацию личности и жизни в целом. Данный важный этап предопределяет и закладывает основу побуждений и стремлений ребенка не только в поступках и выборе в жизненных ситуациях, но и культурные основы поведения, а также умение понимать свои эмоции. Младший школьный возраст, в силу возрастных психических особенностей развития ребенка является наиболее успешным и динамичным для развития, а также наиболее подходящим, поскольку в дальнейшем полученный культурный и эмоциональный опыт будет ведущим, задача педагогов и родителей взять на контроль данное развитие.

В ходе проведения исследования нами были выбраны две экспериментальной группы вторых классов, для дальнейшей апробации результата и проверки гипотезы. В 1 классе в течение 3 месяцев мы использовали театральные технологии вместо физкультминутки, а также наполняли теоретический учебный материал психофизическими тренингами и инсценировками. Второй класс продолжил обучение по предмету музыка в прежнем ходе урока. Данное исследование продолжается, но уже спустя некоторое время мы заметили положительное влияние театральных технологий на культуру учащихся: дети чаще стали применять музыкальную терминологию и более открыто говорить, и рассуждать, намного проще дети стали запоминать информацию на уроке. Во время групповых работ учащиеся были заинтересованы в общем деле и стремлении, проявляли уважение и культуру поведения. Говоря о эмоциональной сфере несмотря на то, что изучать ее следует несколько дольше, чем культурную сферу, некоторые дети, являющиеся замкнутыми стали более активно проявлять себя на

уроке, а неусидчивые дети, развивая культуру поведения и участвуя в творческом процессе в роли зрителей стали учиться дисциплине и пониманию как важно соблюдать культуру поведения на уроке. Мы полагаем, что взаимосвязь культурного и эмоционального роста очевидны. Эмоциональное развитие равно умению контролировать или наоборот проявлять эмоции уместно, а культура человека, в контексте социального поведения это не только культура речи, но и общепринятая культура поведения.

Во время того, как происходит эмоциональное развитие, формирование эмоций напрямую связаны с ситуациями в социуме, а так как основа театра, и соответственно театральных технологий это жизнь, то и участие в различных формах театральных технологий помогают учащимся пережить определённый социальный опыт [4, с. 61]. Урок музыки достаточно богат образами и ситуациями, которые происходят в жизни у людей, в связи с этим урок музыки будет не преградой к достижению эмоционального и культурного развития, а напротив лишь подтвердит абсолютную взаимосвязь между ними.

Классическая музыка также как и театральные технологии, в виде инсценировок и этюдов дает возможность обучающимся увидеть жизненные ситуации. Кроме того, музыка и театр могут взаимодействовать друг с другом: в любом музыке всегда вложены эмоции и чувства композитора.

Важно отметить, что в самом процессе работы с театральной технологией учащиеся не только развиваются эмоционально, но и активизируется звуковая культура речи. Повышается уровень дикции и выразительности, что имеет определённую роль при разучивании и исполнении песен на уроках музыки.

Кроме того, прорабатывая темы касающееся посещения балетов мюзиклов и опер, через театральные технологии мы воспитываем культуру зрителя, который знает не только как правильно себя вести на данных культурных мероприятиях, но и умеет правильно проявить личные эмоции как реакцию на увиденное и услышанное действо.

Одной из задач на уроках музыки является эмоциональный, истинный отклик младшего школьника на классическое музыкальное произведение. Понять смысл музыки и задумку композитора можно лишь тонко прочувствовав эмоционально музыкальное произведение. Слушая и анализируя музыку на уроке, учащийся подобно общению с человеком учится понимать и слышать то, что иногда может быть скрыто, или, наоборот, на первый взгляд не совсем понятно. Умение понимать другого, проявлять терпение и уважение – это не только истина в вопросах толерантности, но и эмоционально развитого человека в том числе. Культурный человек, идентичен эмоционально развитому: он уважает, понимает и принимает мысли и эмоции другого.

Изучая данную проблему и исследуя во время опытно-практической работы влияние театральной технологии на культуру и эмоциональное развитие младших школьников, мы подтвердили выдвинутую ранее нами гипотезу о том, что театральные технологии, используемые на уроках музыки действительно благотворно влияют на культурную и эмоциональную сферу младших школьников. Так, например, согласно проведенному мониторингу до начала исследования и сравнению на заключительных этапах исследования, мы увидели следующее: уровень культурного показателя младших школьников в классе, где экспериментально были проведены уроки с внедрением в них театральных технологий, стал выше благодаря изучению тем предмета музыки посредством театрализации и инсценировок, в отличие от класса, где театральные технологии не были использованы (рис. 1).

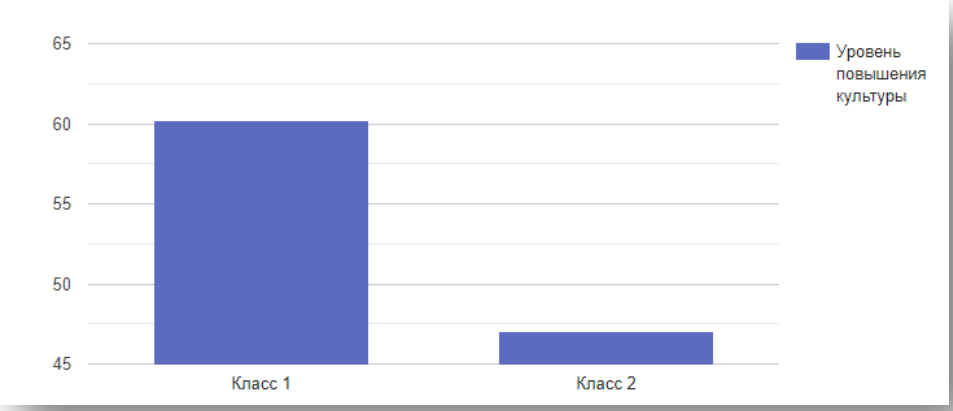

Рисунок 1 – Диаграмма динамики показателя культуры в экспериментальном и контрольном классе

Говоря об эмоциональном развитии, следует отметить, что учащиеся чаще стали обращать внимание на эмоции друг друга и требования педагога, во время учебного процесса, который при помощи театральных технологий стал еще более интересным и творческим.

Стремительное падение культурного и эмоционального уровня младших школьников вызывает необходимость в их постоянном развитии во время образовательного процесса. В ходе изучения данного исследования мы определили взаимосвязь культуры младших школьников и их эмоционального развития. Развивая культуру на уроках музыки через театральные технологии, мы напрямую влияем и на эмоциональное развитие в том числе. Прогресс развития культурного развития в контексте речи, понимания памятников музыкальной культуры, поведенческих реакций и в целом поведения в обществе развивает эмоции, и выводит их на новый, высокий уровень, предотвращая дискомфорт в социуме, недопонимания, а также конфликтных ситуаций. Иными словами, развивая культурный уровень младшего школьника через театральные технологии, мы осуществляем положительное влияние на эмоциональность обучающихся, и учим не только проявлять эмоции тогда, когда они уместны, но и понимать эмоции других.

Таким образом, необходимость использования театральных технологий на уроках музыки для развития культуры и

эмоционального развития младших школьников доказана на примере как личной опытно-практической работы, так и исследованиях авторов, упомянутых в данной статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букатов В. М. Педагогика таинства дидактических игр. – М.: Флинта, 2003.
2. Выготский Л. С. Учения об эмоциях. – М.: RUGRAM, 2022.
3. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования. – М.: Юрайт, 2019.
4. Макаренко А. С. воспитание детей в семье и школе. – М.: Педагогика, 1985.
5. Машевская С. М. Эволюция идей школьного театра. – М.: ВЦХТ, 2012.
6. Рылеева А. С. Теория обучения и воспитания. – К.: Курганский государственный университет, 2020.
7. Талызина Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Юрайт, 2022.
8. Фурсова Е. В. Театральные технологии в образовании с применением актерской техники. – М.: Директмедиа Паблишенг, 2021.
9. Щуркова Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога. – М.: Юрайт, 2019.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: RUGRAM, 2022.

REFERENCES

1. Букатов В. М. Педагогика таинства дидактических игр. М.: Флинта, 2003.
2. Выготский Л. С. Учения об эмоциях. М.: RUGRAM, 2022.
3. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования. М.: Юрайт, 2019.
4. Макаренко А. С. воспитание детей в семье и школе. М.: Педагогика, 1985.
5. Машевская С. М. Эволюция идей школьного театра. М.: ВЦХТ, 2012.
6. Рылеева А. С. Теория обучения и воспитания. К.: Курганский государственный университет, 2020.
7. Талызина Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Юрайт, 2022.
8. Фурсова Е. В. Театральные технологии в образовании с применением актерской техники. М.: Директмедиа Паблишенг, 2021.
9. Щуркова Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога. М.: Юрайт, 2019.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: RUGRAM, 2022.

ЧАПЛИН АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
педагог-психолог, преподаватель психологии Колледжа Инфолайн, аспирант кафедры общей и практической психологии,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: chaplinav@mgpu.ru

ANDREY VLADIMIROVICH CHAPLIN
Educational Psychologist, Psychology teacher at Infoline College at Infoline College, Postgraduate Student, Moscow City University
e-mail: chaplinav@mgpu.ru

Научный руководитель:
Толстикова Светлана Николаевна,
доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и практической психологии,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Scientific adviser:
Svetlana Nikolaevna Tolstikova,
Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Practical Psychology, Moscow City University

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС И МВД

В современной психологии активно изучается такой феномен, как акцентуации характера и их влияние на поведение личности. В данной статье будут определены психолого-педагогические аспекты поведения акцентуированных подростков-учащихся образовательных учреждений МЧС и МВД; рассмотрены вопросы академической успеваемости и лидерства учащихся учебных заведений среднего профессионального образования (МЧС, МВД); проанализированы показатели успешности подростков, и ее взаимосвязь с успеваемостью обучающихся.

Ключевые слова: психолого-педагогическая успешность; системный анализ; типологические особенности характера; акцентуации характера; интровертированность; экстравертированность; курсанты образовательных учреждений МЧС и МВД.

INTERRELATION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF CHARACTER AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUCCESS OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In modern psychology, such a phenomenon as character accentuations and their influence on personality behavior is actively studied. In this article, the psychological and pedagogical aspects of the behavior of accentuated adolescents-students of educational institutions of the Ministry of Emergency Situations and the Ministry of Internal Affairs will be determined; the issues of academic performance and leadership of students of secondary vocational education institutions (the Ministry of Emergency Situations, the Ministry of Internal Affairs) will be considered; the indicators of success of adolescents and its relationship with the academic performance of students are analyzed.

Keywords: psychological and pedagogical success; system analysis; typological features of character; character accentuation; introversion; extroversion; cadets of educational institutions of the Ministry of Emergency Situations and the Ministry of Internal Affairs.

Введение

Актуальность исследования (вступление)

Отечественная психология, изучая подростковые акцентуации, исследовала, по большей части, нарушения в поведении подростков-акцентуантов. Всеобъемлюще и глубоко отечественными психологами изучены: проблемы при акселерации и инфантилизме (О.Д. Сосюкало, А. Г. Большаков, А. А. Кашникова) [19], реакция эмансипации (А. Е. Личко) [11, с. 19], реакция группирования со сверстниками (А. Г. Амбрумова, Л. Я. Жезлова, А. Е. Личко) [2; 11, с. 19-21], «хобби-реакция» (Ю. А. Скроцкий) [17, с. 79-83, 190-201], реакции, обусловленные сексуальным влечением (К. С. Лебединская)[9], детские поведенческие реакции в подростковом возрасте (Г. Е. Сухарева, О. В. Кербиков) [7; 20], реакция оппозиции и реакция имитации (К. С. Лебединская) [9], побеги из дома и бродяжничество (Г. Е. Сухарева) [20], девиации поведения (Я. И. Гилинский) [5, с. 91-200], делинквентное поведение (Н. Е. Буторина, В. Л. Юлдашев)[3].

Обзор современных исследований показывает, что в основной своей массе они были направлены на изучение нарушений в поведении подростков-акцентуантов. Психолого-педагогический аспект подростковой акцентуации изучен недостаточно, что делает данное исследование актуальным.

Обзор исследований психолого-педагогической сферы жизнедеятельности подростков и младшего юношества показал, что данная область изучается в следующих направлениях: адаптация подростков и юношей к новым условиям обучения в старшей школе (О. Н. Милованова, С. А. Гапонова, Е. В. Милькова, Ю. В. Жегульская, Т. И. Варова) [18], колледже (Л. А. Сагитова, Р. Н. Сагитов) [14]; учебная успеваемость подростков и юношей (взаимосвязь качества жизни и учебной успеваемости юношей и подростков (Е. Г. Вихарева, И. В. Винярская, Т. В. Третьякова, В. В. Черников, Л. Р. Гатиятуллина, В. А. Малиевский, И. В. Винярская, Г. М. Коновалова) [4], влияние учебной мотивации на успеваемость подростков и юношей (В. Э. Мильман, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман) [12, с. 44-64], неуспеваемость подростков и юношей: причины, особенности, коррекция (Л. Г. Глазырина, П. А. Киршин, С. Забрамная, Ю. Костенкова) [6; 8]; основные стрессоры (экзамены) и их профилактика для учащихся подросткового и юношеского возраста: (А. В. Сивцова, В. А. Латкин, В. Р. Манукян, Е.А.Сиденко) [15; 16].

Системный анализ актуальных работ в области педагогической психологии и освещающей эти вопросы литературы, показывает, что проблема взаимосвязи типологических особенностей характера и психолого-педагогической успешности курсантов образовательных учреждений МЧС и МВД недостаточно исследована. В этой связи настоящее исследование направлено на изучение и сравнительный анализ особенностей характера учащихся экстравертированного и интровертированного склада с целью выявления типологических черт, способствующих более высокой учебной успеваемости и проявлению лидерских качеств.

Содержание понятий экстраверсии и интроверсии основано на работах К. Юнга. Отмечается, что первоначальные описания автора метафоричны и образны, в связи с чем имеет место отсутствие

набора четких критериев для определения экстраверсии и интроверсии у Карла Юнга отсутствует. По одному из толкований экстраверсия и интроверсия проявляются в направленности психической энергии либидо человека. Так, при экстравертированности она направлена на явления внешнего мира, тогда как при интровертированности – устремлена в мир внутренних размышлений [21, с. 354-437]. Стремление экстровертированной личности к постоянному общению с окружающими делает ее более коммуникабельной и социально ориентированной. Однако качество такой коммуникации далеко не всегда соответствует количественному проявлению, тогда как интровертированная личность может оказаться более способной в направлении конструктивного социального взаимодействия, нацеленного не на процесс, а на результат.

Типология характера курсантов в данном исследовании определялась, исходя из, так называемых, акцентуальных теорий, связывающих особенности характера с его акцентуацией. Понять, насколько изучен вопрос влияния акцентуации характера учащихся подростков на их успешность в психолого-педагогическом процессе, поможет взгляд на общий спектр поднимавшихся и изученных вопросов и проблем в среде акцентуантов.

Методы исследования

В рамках исследования были использованы следующие методики: ПДО (патохарактерологический диагностический опросник) А. Е. Личко [10]; тест-опросник Г. Айзенка для диагностики экстраверсии – интроверсии и нейротизма (EPQ, форма А) [1, с.74-274]. Также был произведен подсчет количества командиров и их заместителей в группах и подгруппах колледжа МЧС и МВД. В ходе исследования учитывалась успеваемость всех респондентов по двум основным общеобразовательным предметам (математика, русский язык) и двум ведущим специальным дисциплинам за два семестра предыдущего учебного года.

Экспериментальной базой исследования стал ЧУ ПОО «Колледж Инфолайн» г. Москвы, имеющий факультеты «защита в чрезвычайных ситуациях», «Пожарная безопасность», «Право и организация

социального обеспечения». В исследовании приняли участие 720 студентов-курсантов в возрасте 16-17 лет, которые составили 24 группы.

Учебные группы в колледже поделены каждая на 3 подгруппы. Руководство внутри каждой группы представлено следующим образом: имеется командир группы, его заместитель и командиры 3-ех подразделений. Таким образом, отдельному исследованию подвергались 5 человек руководящего состава каждой учебной группы колледжа (120 курсантов на 24 группы) 2-го и 3-го курсов. Командный состав первого курса не был подвержен отдельному исследованию, вследствие того, что таковой еще не является устоявшимся, а, значит, не может показать объективные данные.

Результаты исследования

Из 120 человек руководящего состава интровертированность была выявлена у 62% курсантов, соответственно экстравертами оказались 38% студентов (рис. 1).

Рисунок 1 – Результаты диагностики руководящего состава (n=120) по опроснику Айзенка (EPQ)

Такие показатели, безусловно, выделяют учебные заведения МЧС и МВД среди других образовательных учреждений среднего профессионального образования (СПО) и выпускных классов

старшей школы. В учебных заведениях с учащимися подросткового и младшего юношеского возраста позиции организаторов обычно заняты экстравертированными учениками. А. Е. Личко, описывая гипертимных экстравертов, упоминает, их стремление к социальной активности, демонстративному поведению и желанию занимать руководящую позицию в компании сверстников [11, с. 46]. При этом отмечается большая склонность к риску среди экстравертированных подростков и нарушению правил поведения. Однако в учебных заведениях со строгим типом организации, выражающимся в жестких требованиях дисциплины и субординации, более успешными лидерами оказываются подростки интровертированного типа.

Для того чтобы получить наиболее завершенное представление о типологических особенностях руководящего состава учебных групп колледжа был использован патохарактерологический диагностический опросник А. Е. Личко (ПДО), который показал, что большинство курсантов командного состава относятся к смешанному эпилептоидно-истероидный типу акцентуации характера (31%); чисто истероидный тип акцентуации выявлен у 25% респондентов; эпилептоидный – у 22% респондентов. 22% командного состава имеют другие типы акцентуаций характера, среди которых: шизоидный (11%), циклоидный (7%), гипертимный (4%) типы акцентуаций характера (рис. 2).

Оценка успеваемости всей выборки курсантов была проведена с учетом результатов за учебный год по двум основным общеобразовательным предметам (математика, русский язык) и двум ведущим специальным дисциплинам за два семестра предыдущего учебного года. Вся масса курсантов колледжа 2-го и 3-го курсов (720 человек) прошла диагностику выраженности экстравертированности и интровертированности по тесту-опроснику Г. Айзенка. По результатам диагностики учащиеся были разделены на две группы в соответствии с типом личности (рис. 3).

Рисунок 2 – Результаты диагностики руководящего состава (n=120) по опроснику А. Е. Личко (ПДО)

Рисунок 3 – Результаты диагностики курсантов (n=720) по опроснику Айзенка (EPQ)

На следующем этапе исследования была отслежена учебная успеваемость каждого курсанта (высчитывался средний балл за 2 прошедших учебных полугодия за 4 учебные дисциплины, взятых нами для учета успеваемости). Полученные результаты суммировались внутри экстравертированной и интровертированной групп курсантов. Затем полученные суммы были поделены в соответствующей группе курсантов на общее количество человек в них. В итоге был получен средний балл успеваемости каждой из групп. В экстравертированной группе курсантов усредненный балл успеваемости составил 3,69, а в интровертированной группе – 3,98, что наглядно показывает лучшую успеваемость студентов с интровертированным характером в колледжах МЧС и МВД.

Выводы

Проведенное исследование показало, что в учебных заведениях СПО военизированной направленности (МЧС, МВД) лидирующие позиции обычно занимают необщительные, некоммуникабельные, не имеющие природных лидерских качеств личности с интровертированным характером, что выходит из общепринятых рамок. Можно предположить, что условия с жесткой внутренней дисциплиной и порядком в данных учебных заведениях, создают лучшие возможности для самореализации интровертов. Условия, где нет места рассуждениям, болтливости, плохой дисциплинированности и излишней суетливости личностей с экстравертированным характером более комфортны для менее прихотливых к исполнениям приказов руководства колледжа и кураторов, менее развязных, более исполнительных, а поэтому лучше исполняющих роль командиров отрядов и подразделений интровертов, не наделенных природой лидерскими качествами. Условия полувоенизированного учебного заведения требуют меньшей рассудительности, немногословности, лаконичности, что гораздо комфортнее для интровертов.

Также наблюдения показали, что командиру группы или подразделения необходимо постоянно держаться несколько в стороне от группы, что наиболее комфортно для типов интровертированного склада характера. Если командир будет

слишком коммуникабелен и дружелюбен с членами группы, то рискует потерять свой авторитет и не сможет по-настоящему эффективно исполнять свои функциональные обязанности.

Более завершенное представление о типологических особенностях командиров групп и подразделений в колледже дает опросник А. Е. Личко (ПДО), который показал, что большинство курсантов командного состава, либо смешанного эпилептоидно-истероидного типа акцентуации характера (31%), либо чисто истероидного (25%) и эпилептоидного (22%) типа акцентуации. Стоит отметить также, что в 11% случаев диагностирован шизоидный тип акцентуации. Подростки эпилептоидного склада становятся лидерами в условиях, когда нужно уметь подстроиться под начальство и в то же время где они могут жестко управлять сверстниками, «ломать» тех, кто не хочет подчиняться внутреннему, чаще всего ими же самими установленному распорядку (внутри специальных учебных заведений, например, интернатов для трудных подростков).

В процессе исследования определилось, что основная масса курсантов, занимающих лидирующие позиции в учебных заведениях СПО полувоенизированной направленности, имеют эпилептоидную или смешанную эпилептоидно-истероидную акцентуацию характера, будучи при этом интровертированными личностями. Также проведенное исследование выявило совпадение эпилептоидной акцентуации и интровертированности большинства курсантов, занимающих лидерские позиции внутри своих учебных групп.

Многочисленные исследования показывают, что личности экстравертированного склада лучше раскрываются в условиях педагогического сопровождения: занимают лидерские позиции внутри учебных групп, демонстрируют лучшую академическую успеваемость. Однако проведенное исследование показало, что в условиях учебных заведений СПО при МЧС и МВД более высокие учебные показатели выявлены среди курсантов интровертированного склада. Это дает возможность предположить, что в режиме жесткой дисциплины, они раскрываются лучше, чем в условиях обычных общеобразовательных учреждений.

Практическое применение результатов настоящего исследования может быть направлено на оптимизацию процесса подбора, наиболее подходящего для условий военизированных учебных учреждений руководящего состава среди курсантов колледжей МЧС и МВД

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон; Пер. с англ. А. Белопольский. – М.: Когито-центр, 2000. – 283 с.
2. Амбрумова А. Г. О некоторых формах девиантного поведения у подростков / А. Г. Амбрумова, Л. Я.Жезлова // Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. – М., 1973. – С. 211-215.
3. Буторина Н. Е. Особенности агрессии у подростков с делинквентным поведением / Н. Е. Буторина, В. Л. Юлдашев // Российский психологический журнал. – 1999. – № 2. – С.18-23.
4. Гатиятуллина Л. Р. Влияние психологических особенностей личности ребенка на показатели качества жизни / Л. Р. Гатиятуллина, В. А. Малиевский, И. В. Винярская, Г. М. Коновалова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 477.
5. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.
6. Забрамная С. Неуспеваемость как она есть / С. Забрамная, Ю. Костенкова // Школьный психолог. – 2004. – № 45. – С. 27-30.
7. Кербиков О. В. Руководство по психиатрии. – М.: Наука, 2003. – 367 с.
8. Киршин П. А. Педагогическая работа с неуспевающими студентами // Приложение к журналу СПО. – 2010. – № 11. – С. 116-126.
9. Лебединская К. С. Психические особенности детей с патологией темпа полового созревания: монография. – М.: Медицина, 1969. – 156 с.
10. Личко А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического применения / А. Е. Личко, М. Я. Иванов. – М.: Фолиум, 1995. – 64 с.
11. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – изд. 2-е доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 126 с.
12. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М., 1983. – 64 с.
13. Милькова Е. В. Социальная адаптация подростков в учреждениях дополнительного образования детей / Е. В. Милькова, Т. И. Варова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6-2. – С. 185-191.
14. Сагитова Л. А. Адаптация студентов-первокурсников в колледже [Электронный ресурс]/ Л. А. Сагитова, Р. Н. Сагитов // Образование и воспитание. – 2017. – № 5(15). – С. 135-139. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/74/2802/ (дата обращения: 13.02.2023).
15. Сивцова А. В., Латкин В. А. Экзаменационный стресс студентов / А. В. Сивцова, В. А. Латкин // Аграрная наука – сельскому хозяйству: материалы

XIV международной научно-практической конференции. – Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2019. – Кн. 1. – С. 34-35.
16. Сиденко Е. А. Профилактика экзаменационного стресса у старших подростков. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 1. – С. 29-31.
17. Скроцкий Ю. А. Становление личности и психические отклонения. – СПб.: 2009. – 348 с.
18. Современные проблемы адаптации обучающихся в социально-культурном пространстве образовательного учреждения: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (11 апреля 2013 г., Кемерово) / Сост. Е. В. Милькова, Ю. В. Жегульская, Т. И. Варова. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств, 2013. – 275 с.
19. Сосюкало О. Д., А. Г. Большаков, А. А. Кашникова О влиянии фактора акселерации на формирование клинической картины шизофрении у подростков / О. Д. Сосюкало, А. Г. Большаков, А. А. Кашникова // Журн. невропатол. и психиатр. – 1978. – В. 10. – С. 1523-1527.
20. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста: Избранные главы.– М.: Медицина, 1974. – 320 с.
21. Юнг К. Г. Психологические типы. – Минск: Харвест, 2021. – 528 с.

REFERENCES

1. Ajzenk G. Kak izmerit' lichnost' / G. Ajzenk, G. Vil'son; Per. s angl. A. Belopol'skij. M.: Kogito-centr, 2000. 283 p.
2. Ambrumova A. G. O nekotoryh formah deviantnogo povedenija u podrostkov / A. G. Ambrumova, L. Ja.Zhezlova // Aktual'nye problemy psihonevrologii detskogo vozrasta. M., 1973. Pp. 211-215.
3. Butorina N. E. Osobennosti agressii u podrostkov s delinkventnym povedeniem / N. E. Butorina, V. L. Juldashev // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 1999. # 2. Pp. 18-23.
4. Gatijatullina L. R. Vlijanie psihologicheskih osobennostej lichnosti rebenka na pokazateli kachestva zhizni / L. R. Gatijatullina, V. A. Malievskij, I. V. Vinjarskaja, G. M. Konovalova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2014. # 3. Pp. 477.
5. Gilinskij Ja. I. Deviantologija: sociologija prestupnosti, narkotizma, prostitucii, samoubijstv i drugih «otklonenij». SPb.: Juridicheskij centr Press, 2004. 520 p.
6. Zabramnaja S. Neuspevaemost' kak ona est' / S. Zabramnaja, Ju. Kostenkova // Shkol'nyj psiholog. 2004. # 45. Pp. 27-30.
7. Kerbikov O. V. Rukovodstvo po psihiatrii. M.: Nauka, 2003. 367 p.
8. Kirshin P. A. Pedagogicheskaja rabota s neuspevajushhimi studentami // Prilozhenie k zhurnalu SPO. 2010. # 11. Pp. 116-126.
9. Lebedinskaja K. S. Psihicheskie osobennosti detej s patologiej tempa polovogo sozrevanija: monografija. M.: Medicina, 1969. 156 p.
10. Lichko A. E. Patoharakterologicheskij diagnosticheskij oprosnik dlja podrostkov i opyt ego prakticheskogo primenenija / A. E. Lichko, M. Ja. Ivanov. M.: Folium, 1995. 64 p.
11. Lichko A. E. Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov. izd. 2-e dop. i pererab. L.: Medicina, 1983. 126 p.

12. Markova A. K. Motivacija uchenija i ee vospitanie u shkol'nikov / A. K. Markova, A. B. Orlov, L. M. Fridman. M., 1983. 64 p.
13. Mil'kova E. V. Social'naja adaptacija podrostkov v uchrezhdenijah dopolnitel'nogo obrazovanija detej / E. V. Mil'kova, T. I. Varova // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2010. # 6-2. Pp. 185-191.
14. Sagitova L. A. Adaptacija studentov-pervokursnikov v kolledzhe / L. A. Sagitova, R. N. Sagitov // Obrazovanie i vospitanie. 2017. # 5(15). Pp. 135-139. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/74/2802/ (accessed: 13.02.2023).
15. Sivcova A. V., Latkin V. A. Jekzamenacionnyj stress studentov / A. V. Sivcova, V. A. Latkin // Agrarnaja nauka sel'skomu hozjajstvu: materialy XIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: RIO Altajskogo GAU, 2019. Kn. 1. Pp. 34-35.
16. Sidenko E. A. Profilaktika jekzamenacionnogo stressa u starshih podrostkov. // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2013. # 1. Pp. 29-31.
17. Skrockij Ju. A. Stanovlenie lichnosti i psihicheskie otklonenija. SPb.: 2009. 348 p.
18. Sovremennye problemy adaptacii obuchajushhihsja v social'no-kul'turnom prostranstve obrazovatel'nogo uchrezhdenija: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (11 aprelja 2013 g., Kemerovo) / Sost. E. V. Mil'kova, Ju. V. Zhegul'skaja, T. I. Varova. Kemerovo: Kemerov. gos. un-t kul'tury i iskusstv, 2013. 275 p.
19. Sosjukalo O. D., A. G. Bol'shakov, A. A. Kashnikova O vlijanii faktora akseleracii na formirovanie klinicheskoj kartiny shizofrenii u podrostkov / O. D. Sosjukalo, A. G. Bol'shakov, A. A. Kashnikova // Zhurn. nevropatol. i psihiatr. 1978. V. 10. Pp. 1523-1527.
20. Suhareva G. E. Lekcii po psihiatrii detskogo vozrasta: Izbrannye glavy. – M.: Medicina, 1974. 320 p.
21. Jung K. G. Psihologicheskie tipy. Minsk: Harvest, 2021. 528 p.

СМОЛЯНИНОВА ОЛЬГА ГЕОРГИЕВНА
доктор педагогических наук, академик РАО, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования,
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
e-mail: smololga@mail.ru

OLGA GEORGIEVNA SMOLYANINOVA
Doctor of pedagogical sciences, professor, academician of RAO, head of the department of information technologies in education and lifelong learning,
Siberian Federal University
e-mail: smololga@mail.ru

СОЛДАТОВ ДМИТРИЙ ПАВЛОВИЧ
аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования,
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
e-mail: soldatoff.dmitrij2012@yandex.ru

DMITRIJ PAVLOVICH SOLDATOV
Postgraduate Student, Department of information technologies in education and lifelong learning,
Siberian Federal University
e-mail: soldatoff.dmitrij2012@yandex.ru

МОДЕЛЬ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЬЮТОРА

Одним из наиболее важных направлений развития сферы образования в России является цифровизация. В связи с этой тенденцией выдвигаются новые требования к педагогам всех профилей. Цифровизация образования акцентирует внимание, в том числе и на индивидуализации учебного процесса, тем самым способствуя востребованности такой педагогической профессии как тьютор. Статья призвана ответить на вопрос содержания цифровой компетентности тьютора в современных условиях. Предлагаемая модель цифровой компетентности создана на основе изучения актуальных научных исследований и содержания профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».

Ключевые слова: цифровая компетентность, тьютор, специалист в области воспитания, высшее образование, цифровизация образования.

TUTOR DIGITAL COMPETENCE MODEL

One of the most important areas for the development of the education sector in Russia is digitalization. In connection with this trend, new requirements are put forward for teachers of all profiles. The digitalization of education focuses attention, among other things, on the individualization of the educational process, thereby contributing to the demand for such a pedagogical profession as a tutor. The article is intended to answer the question of the content of a tutor's digital competence in modern conditions. The proposed model of digital competence was created on the basis of the study of current scientific research and the content of the professional standard "Specialist in the field of education".

Keywords: digital competence, tutor, specialist in the field of education, higher education, digitalization of education.

Развитие цифровых технологий, их распространение по всему миру, открываемые ими возможности, их внедрение в общественные структуры и отношения вызвали появление так называемой цифровой экономики. Новый тип экономики создал потребность в специалистах с актуальными цифровыми навыками и знаниями [1], в том числе в сфере образования. Актуальность формирования цифровой компетентности в названных условиях подтверждается рядом документов: «Стратегия развития информационного общества Российской Федерации на 2017-2030 гг.» [10], программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (2017-2024 гг.) [3], приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2019-2024 гг.) [4].

Цифровизация включает в себя процесс внедрения современных цифровых технологий, их использование в различных сферах общественной жизни, науки, культуры, промышленности и производства [5]. Цифровизация образования – это комплексное изменение сферы образования, включающее активное внедрение цифровых технологий, модернизацию содержания и ожидаемых результатов, новые способы взаимодействия между педагогом и обучающимся.

А. Ю. Уваров в качестве одного из признаков цифровизации отмечает усиление акцента на индивидуализацию образования [9]. Исходя из этой и ранее приведенной информации, можно сделать вывод, что в условиях цифровизации образования, повышается актуальность такой педагогической роли, как тьютор.

Тьютор – специалист, осуществляющий сопровождение обучающегося в построении и реализации его индивидуальной образовательной программы [6]. Трудовые действия тьютора описаны в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания»:

– выявление индивидуальных характеристик обучающихся;

– организация разработки и сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с участием его родителей или законных представителей;

– подбор и адаптация педагогических средств индивидуализации образовательного процесса;

– педагогическая поддержка рефлексии обучающимися собственных результатов;

– участие в реализации адаптивных образовательных программ обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Активное развитие цифровых технологий и их внедрение в образовательный процесс осложняет работу тьютора необходимостью обладания цифровой компетентностью, которой можно дать следующее определение: способность педагога эффективно использовать цифровые технологии в своей профессиональной деятельности (в типовых и нестандартных ситуациях).

Содержание цифровой компетентности – это актуальная тема для современных научных исследований. Отечественные и зарубежные ученые предлагают свои варианты моделей цифровой компетентности. Например, Г. У. Солдатова и Е. И. Рассказова в своей работе «Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн» выделяют четыре составляющие:

– информационная и медиакомпетентность;

– коммуникативная компетентность;

– техническая компетентность;

– потребительская компетентность [8].

Для педагогического работника данные компоненты можно отнести к следующим действиям:

– поиск, изменение, хранение, критическое осмысление информации;

– работа с редакторами для изменения и создания образовательного контента;

– организация онлайн-коммуникации и ее сопровождение;

– организация безопасной деятельности в сети Интернет (безопасность данных, устройств и психического здоровья обучающихся);

– решение профессиональных и личных задач с помощью гаджетов [2].

В качестве зарубежной альтернативы рассмотрим модель Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Первая версия данной модели была разработана в 2017 году Объединенным исследовательским центром. В каждой группе компетенций выделяется несколько компетенций - от трех до шести, всего двадцать одна компетенция. Ниже представлена таблица, отображающая содержание данной модели цифровой компетентности (см. табл. 1)

Таблица 1

Модель цифровой компетентности DigCompEdu

Компетенция	Дескрипторы компетенции
Информация и информационная грамотность (Information and data literacy)	1. Просмотр, поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента. 2. Оценка данных, информации и цифрового контента. 3. Управление данных, информации и цифрового контента.
Коммуникация и коллаборация (Communication and collaboration)	1. Взаимодействие с помощью цифровых технологий. 2. Обмен информацией и контентом с помощью цифровых технологий. 3. Вовлечение в гражданскую жизнь через цифровые технологии. 4. Сотрудничество с помощью цифровых технологий. 5. Сетевой этикет. 6. Управление цифровой идентификацией.

Создание цифрового контента (Digital content creation)	1. Разработка цифрового контента 2. Интеграция и переработка цифрового контента 3. Авторское право и лицензии. 4. Программирование.
Безопасность (Safety)	1. Защита устройства. 2. Защита личных данных. 3. Защита здоровья и благополучия. 4. Защита окружения.
Решение проблем (Problem solving)	1. Решение технических проблем. 2. Выявление потребностей и способов их решения с помощью технологий. 3. Креативное использование цифровых технологий. 4. Выявление цифровых пробелов.

Две представленные выше модели цифровой компетентности отражают большое количество требований к педагогу, работающему в условиях цифровизации образования. Несмотря на различия в формулировках, мы можем отметить общую схожесть их содержания. На данный момент, это не все существующие модели, анализ и сравнение всего их разнообразия является темой для отдельного исследования.

Проанализировав актуальные научные работы по теме и содержание профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» мы можем составить модель цифровой компетентности тьютора (см. табл. 2). Представленная модель разрабатывается в рамках диссертационного исследования «Массовый открытый онлайн курс как средство развития цифровой компетентности у будущих педагогов-тьюторов» и не претендует на данный момент на полную завершенность. Содержание компонентов модели имеет прямую связь с профессиональной деятельностью тьютора.

Таблица 2

Модель цифровой компетентности тьютора

Наименование компонента	Содержание компонента (по уровням)
Ценностно-мотивационный	1.1. Понимание значимости использования ИКТ в деятельности тьютора.
	1.2. Мотивация к осуществлению профессиональной деятельности с использованием ИКТ.
	1.3. Мотивация подопечных к использованию цифровых технологий для достижения собственных целей.
Коммуникативный	1.1. Понимание основ использования цифровых технологий для организации взаимодействия с различными участниками образовательного процесса в сети Интернет.
	1.2. Способность организовывать коммуникацию, обмен данными, образовательным контентом между различными участниками образовательного процесса.
	1.3. Сотрудничество с использованием ИКТ Организация совместной деятельности с помощью цифровых инструментов.
Когнитивный	1.1. Поиск и просмотр информации. Способность формулировать запрос для поиска информации в сети интернет. Владеть инструментами для поиска и просмотра информации. Осознавать безопасность процесса поиска информации (как цифровой, так и этической).
	1.2. Хранение и изменение информации. Основы безопасности хранения данных на цифровых устройствах. Работа с редакторами

	информации.
	1.3. Оценка и управление данными, информацией и контентом. Способность анализировать, сравнивать, подвергать критической оценке информацию, данные, образовательный контент и их источники. Навыки систематизации информации, организации её хранения.
Инструментально-деятельностный	1.1. Использование готового образовательного контента. Знание об авторских правах и лицензиях.
	1.2. Модернизация и интеграция образовательного контента. Модифицировать, совершенствовать и интегрировать информацию и контент для использования её в собственной профессиональной деятельности
	1.3. Создание образовательного контента. Создавать и редактировать образовательный, в том числе электронный обучающий контент в разных форматах для обучения и реализации профессиональной деятельности
Рефлексивно-оценочный	1.1. Проектирование и оценивание индивидуального прогресса с помощью цифровых технологий.
	1.2. Оценка адекватности цифрового ресурса для использования в сопровождении обучающегося или иной профессиональной деятельности тьютора.
	1.3. Оценка безопасности цифрового ресурса или среды для работы тьюторантов. Защита психологического и физического здоровья подопечных при работе с цифровыми технологиями.

Тьютор – это актуальная педагогическая роль, к которой, в условиях цифровизации, предъявляется большое количество требований, как со стороны общества, так и государства. Для эффективной деятельности он должен уметь использовать различные цифровые ресурсы для себя (например, сервисы визуализации данных), так и для своих подопечных (облачные сервисы для совместной работы), но содержание цифровой компетентности более объемно. Представленная нами модель цифровой компетентности может быть полезна, как для саморазвития тьютора, так и для научных работ, посвященных аспектам цифровизации образования. В настоящий момент ведется её апробация на базе Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Камнева В. В. Цифровая экономика в образовании / В. В. Камнева, Е. А. Коняева // Скиф. – 2018. – № 3 (19). – С. 101-105.
2. Компаниец А. А. О необходимости формирования цифровой компетентности у современного педагога как субъекта цифрового образовательного пространства // Территория новых возможностей. – 2021. – № 2. – С. 120-129.
3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://clck.ru/CZAAa (дата обращения: 01.05.2023).
4. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://clck.ru/34MDeU (дата обращения: 01.05.2023).
5. Ромашин В. Н. Цифровая трансформация общего образования: перспективы и пути развития / В. Н. Ромашин, Г. И. Атаманова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 1. – С. 50-71.
6. Самойленко Н. Б. Тьютор в системе цифровой образовательной среды: теория и практика / Н. Б. Самойленко, В. В. Фетисова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-1. – С.251-254.
7. Семенов А. Л. Цифровая трансформация общего образования: перспективы и пути развития / А. Л. Семенов, Ю. С. Вишняков // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – Т. 4. – № 4. – С. 8-23.
8. Солдатова Г. У. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22). – С. 50-60.
9. Уваров, А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ. – 2018. – 168 с.
10. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» [Электронный ресурс]. – URL: https://clck.ru/34MDZt (дата обращения: 01.05.2023).

REFERENCES

1. Kamneva V. V. Cifrovaja jekonomika v obrazovanii / V. V. Kamneva, E. A. Konjaeva // Skif. 2018. # 3 (19). Pp. 101-105.
2. Kompaniec A. A. O neobhodimosti formirovanija cifrovoj kompetentnosti u sovremennogo pedagoga kak sub#ekta cifrovogo obrazovatel'nogo prostranstva // Territorija novyh vozmozhnostej. 2021. # 2. Pp. 120-129.
3. Programma «Cifrovaja jekonomika Rossijskoj Federacii». URL: https://clck.ru/CZAAa (accessed: 01.05.2023).
4. Proekt «Sovremennaja cifrovaja obrazovatel'naja sreda v Rossijskoj Federacii». URL: https://clck.ru/34MDeU (accessed: 01.05.2023).
5. Romashin V. N. Cifrovaja transformacija obshhego obrazovanija: perspektivy i puti razvitija / V. N. Romashin, G. I. Atamanova // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2023. V. 6. # 1. Pp. 50-71.
6. Samojlenko N. B. T'jutor v sisteme cifrovoj obrazovatel'noj sredy: teorija i praktika / N. B. Samojlenko, V. V. Fetisova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. #77-1. Pp.251-254.
7. Semenov A. L. Cifrovaja transformacija obshhego obrazovanija: perspektivy i puti razvitija / A. L. Semenov, Ju. S. Vishnjakov // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2021. V. 4. # 4. Pp. 8-23.
8. Soldatova G. U. Modeli cifrovoj kompetentnosti i dejatel'nost' rossijskih podrostkov onlajn / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2016. # 2 (22). Pp. 50-60.
9. Uvarov, A.Ju. Obrazovanie v mire cifrovyh tehnologij: na puti k cifrovoj transformacii. M.: Izd. dom GU-VShJe. 2018. 168 p.
10. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 N 203 «O Strategii razvitija informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody». URL: https://clck.ru/34MDZt (accessed: 01.05.2023).

КАСПРИК ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА
аспирант,
ФГБНУ «Институт управления образованием» Российской академии образования
e-mail: oilkas@mail.ru
Научный руководитель:
Бешенков Сергей Александрович
доктор педагогических наук, профессор

OLGA VYACHESLAVOVNA KASPRIK
Postgraduate Student,
Institute of Education Management of the Russian Academy of Education
e-mail: oilkas@mail.ru
Scientific supervisor:
Sergey Alexandrovich Beshenkov
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ЦИФРОВИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы цифровизации образовательного пространства в дошкольной образовательной организации. Формирование профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования является ключевой позицией автора. В условиях цифровизации важно не только сформировать компетенции у педагогов в области информационно-коммуникационных технологий, но и создать благоприятную среду для их применения в образовательной деятельности. Информационно-коммуникационная компетентность педагогов влияет на развитие цифрового пространства. В статье представлены формы работы с педагогами по формированию у них информационной грамотности. Информационно-коммуникационные технологии должны применяться в образовательном процессе дошкольной образовательной организации в интеграции со здоровьесберегающими технологиями.

Ключевые слова: цифровизация, цифровое пространство, компетенции, компетентность, дошкольное образование, образовательная система, ИКТ-компетенции, информационно-коммуникационные технологии, здоровьесберегающие технологии.

A PHILOSOPHICAL VIEW OF THE DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article deals with the digitalization of the educational space in a preschool educational organization. The formation of professional competencies of preschool teachers is the key position of the author. Under the conditions of digitalization, it is important not only to form teachers' competencies in the field of

information and communication technologies, but also to create a favorable environment for their use in educational activities. Information and communication competence of teachers affects the development of digital space. The article presents forms of work with teachers to form their information literacy. Information and communication technologies should be used in the educational process of preschool educational organization in integration with health-saving technologies.

Keywords: digitalization, digital space, competencies, competence, preschool education, educational system, ICT competencies, information and communication technologies, health-saving technologies.

Информационные технологии уверенно вошли в нашу жизнь. Мы стали не только свидетелями, но и непосредственными участниками преобразований в период начала развития информационного пространства в дошкольных организациях. Тогда мы и представить не могли, как это изменит нашу жизнь.

До введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) педагогу не предъявлялись жесткие требования к применению в профессиональной деятельности информационных технологий. Все педагогическое сообщество, наработав свой профессиональный опыт, не торопилось активно внедрять в образовательный процесс информационные технологии. Есть этому объяснение: во-первых не у всех были компьютеры, во вторых мало у кого были навыки уверенного пользователя ПК, в-третьих, недостаточное количество методических разработок и пособий для применения их в работе.

После вступления в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году появились новые требования, предъявляемые к педагогу дошкольного образования [8].

Далее вступил в силу стандарт дошкольного образования. Он направлен на развитие самостоятельной и инициативной личности дошкольника, способной принимать решения, разрешать проблемные ситуации, мыслить и делать выбор. Педагоги должны создать благоприятные условия для развития партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса. Стандарт дошкольного образования определяет пять образовательных областей, которые направлены на интеграцию их в образовательном

процессе: физическое развитие, познавательное, социально-коммуникативное, речевое и художественно-эстетическое. Т. М. Кожухова писала в своей статье: «Сегодня перед педагогами-дошкольниками стоят важные задачи по реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который диктует им новые требования, расставляет другие акценты в их профессиональной деятельности» [2].

Стандарт призывает педагогов применять новые формы и методы в воспитательной работе с детьми, проектировать и исследовать, повышать уровень профессиональной компетентности. Большое внимание уделяется инновационным и информационным технологиям.

С введением ФГОС ДО [7] в нашу профессиональную жизнь вошли новые понятия: *компетенции* и *компетентности*. Если рассматривать данные понятия с философской точки зрения, то можно сказать, что понятие «компетенция» означает приобретение знаний педагога в определенной области, а понятие «компетентность» предполагает применение этих знаний на практике. Только применяя в деятельности свои знания, можно добиться преобразований в системе. Знания как отдельная единица не могут повлиять на изменения образовательной среды дошкольного учреждения.

Зимняя И. А. дает определение понятию «компетенции»: «Компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [1].

Сергеев А. Г. в своей монографии дает разъяснение понятию «*образовательные компетенции*» и определение термину «компетентность» [5].

«Образовательные компетенции обусловлены личностным подходом к образованию, проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения определенных действий.

Компетентность – это уже сформировавшаяся совокупность качеств личности. То есть компетентный специалист – это человек, обладающий необходимыми знаниями, умениями и опытом, а компетентность – черта личности, обладающей этим необходимым набором компетенций» [5].

Следующим нормативным документом, регламентирующим организацию образовательной деятельности, стал профессиональный стандарт педагога. Внедрение его в систему дошкольного образования предполагает применение в работе психолого-педагогических технологий, а также и информационных. Педагоги были не готовы к таким переменам по разным причинам. Тогда и пришла идея разобраться в данном вопросе. Мы понимали, что необходимо что-то менять, но «что» менять и «как» это сделать, никто не знал.

Автором и инициативной группой педагогов был разработан проект «Дружим с ИКТ?». Такое название было дано проекту не случайно. В ходе его реализации было проведено ряд исследований и определена стратегия развития образовательной системы дошкольного образования. Данный проект помог нам решить задачи по повышению «ИКТ - грамотности» педагогов. Для осуществления этой идеи пришлось решать и управленческие задачи. В ходе создания инновационного проекта было необходимо определить стартовые возможности каждого педагога. Для этого провели анкетирование с целью определения уровня компетентности, так как для каждой подгруппы участников проекта был составлен образовательный маршрут с разной степенью сложности образовательных задач. Для успешной реализации проекта были организованы курсы повышения квалификации, учебно-методические семинары, семинары-практикумы для педагогов.

Кульминацией реализации проекта стала организация регионального детского кинофестиваля-конкурса «Когда деревья были большими». Этот кинофестиваль завершил определенный этап повышения ИКТ-грамотности педагогов, так как педагоги стали создавать короткометражное кино, мультфильмы в различных жанрах с участием детей и их родителями. Совместное творчество

педагогов, воспитанников и родителей дало новому проекту «Шаг вперед», срок реализации которого был один год. Педагоги научились создавать электронные образовательные ресурсы самостоятельно: радиопередачи, дистанционные мастер-классы, электронный журнал «Капелька», дистанционные тематические родительские собрания и психолого-педагогические форумы.

Применение в работе новых форм не решили всех поставленных перед нами задач, так как создание информационного пространства – это не только мероприятия, организованная образовательная деятельность, создание и применение ЭОР. Для создания информационного пространства, безусловно, важны и формы образовательной деятельности и укрепление материально-технической базы (компьютеры, интерактивные доски и проекторы, ноутбуки и программное обеспечение). Но главное, на наш взгляд, это вовлеченность всего педагогического коллектива в создании и организации информационного образовательного пространства. Если рассматривать цифровое образовательное пространство, то мы видим цепочку взаимосвязанных компонентов, формирующих среду (рис. 1).

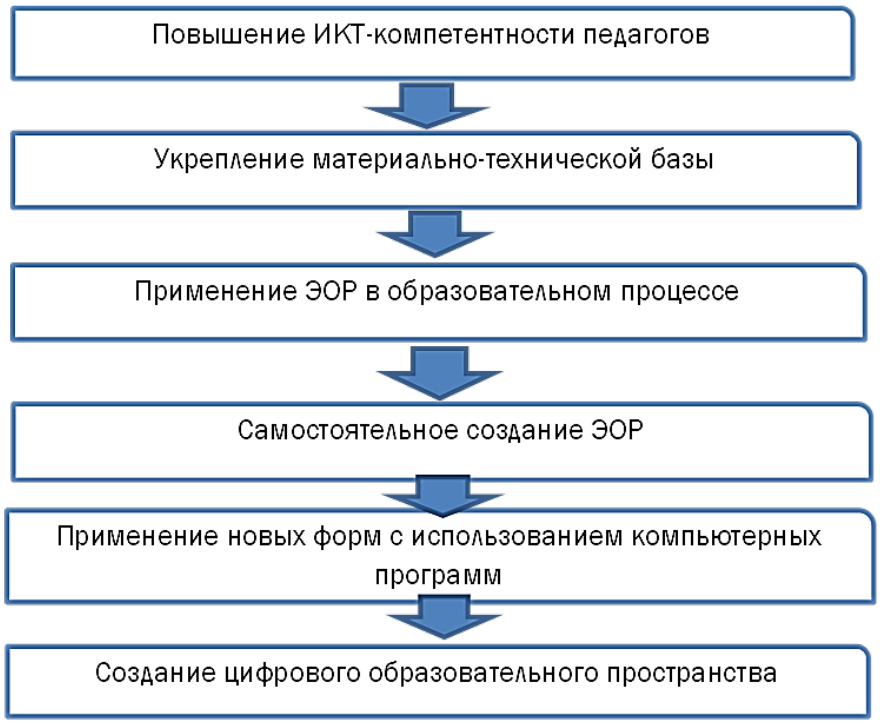

Рисунок 1 – Цепочка взаимосвязанных компонентов, формирующих цифровое образовательное пространство

В настоящее время существует много различных точек зрения на цифровизацию образовательного пространства в дошкольной организации. Звучит немало критики по поводу компьютеризации детских садов. Этот процесс достаточно противоречив. О нем пишет в своей статье Р.М Ревнивцева «...и вот, весь этот процесс широким шагом, в свете последних событий шагнул, треща по швам, и в детский сад, который пока ещё, ни морально, ни материально не готов к нему» [4].

Мы считаем, что информационные технологии делают образовательный процесс более ярким и интересным для дошкольников. Педагоги, овладев информационными технологиями, получают новые возможности: дополнительные Интернет-ресурсы в поиске информации и литературы, навыки рисования с помощью компьютерных программ, создание электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР), сетевое взаимодействие, экономию времени. О преимуществе внедрения в детских садах информационно-коммуникационных технологий пишет в своей статье «Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении» Р. М. Ревнивцевой [4]. Автор указанной статьи считает, что «Высокие возможности современных компьютеров разрабатывают абсолютно новые и интересные варианты обучения. В итоге, информационная среда повышает качество образования, способствует лучшей подготовке детей к обучению на второй ступени образования» [4].

При создании цифровой среды важно применять и здоровьесберегающие технологии, так как при работе с компьютером существуют ограничения для сохранения здоровья у воспитанников и педагогов. Чрезмерное применение в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий способствует информационной перегруженности обучающихся и педагогов, что оказывает влияние на ухудшение здоровья. В статье «Здоровьесберегающие технологии в контексте цифрового образования» С. В. Панина, Е. А. Барахсанова подробно описывают практическое применение здоровьесберегающих технологий в образовательной системе. Авторы считают, что

«...Информатизация системы образования предполагает активное использование средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, однако при внедрении информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения и воспитания, необходимо учитывать возникновение рисков, которые влекут за собой не только «экономические» последствия, но и видоизменение организации учебного процесса и методики обучения...»[3].

Над решением данной проблемы работала Е. Е. Сивоконь. В статье «Здоровьесберегающие технологии в информатизации системы образования» описывает риски активного применения в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий [6].

Создание в дошкольном образовательном учреждении цифрового пространства – это нелегкий процесс. Это, своего рода, трансформация всей образовательной системы дошкольной образовательной организации. А любая трансформация – это выход из зоны комфорта. В связи с этим, в процессе преобразований мы сталкиваемся с сопротивлением некоторых педагогов, которые не хотят принимать трудности. А разве выход из зоны комфорта и трудности не есть развитие?

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ПКПС, 2004.
2. Кожухова Т. М. Мотивация педагогов дошкольного образовательного учреждения как организационное условие повышения эффективности профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 3 (40). С. 25–33. DOI: 10.32343/2409-5052-2018-11-3-25-33/ – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiyapedagogovdoshkolnogoobrazovatelnogo-uchrezhdeniya-kak-organizatsionnoe-uslovie-povysheniya-effektivnosti/viewer (дата обращения: 22.03.2021).
3. Панина С. В. Здоровьесберегающие технологии в контексте цифрового образования / С. В. Панина, Е. А. Барахсанова // Теория и практика общественного развития. Педагогические науки. – 2013. – № 11. – С. 229-231.
4. Ревнивцева Р. М. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск,

октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 67-69. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2786/ (дата обращения: 22.03.2021).
5. Сергеев А. Г. Компетентность и компетенции: монография. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с.
6. Сивоконь Е. Е. Здоровьесберегающие технологии в информатизации системы образования [Электронный ресурс] // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного ун-та. – 2013. – № 1. – С. 71–73. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschie-tehnologii-v-informatizatsii-sistemy-obrazovaniya/viewer (дата обращения: 14.04.2023).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]/ – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/#review (дата обращения: 22.03.2021).
8. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 года (дата обращения: 22.03.2021).

REFERENCES

1. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M.: PKPS, 2004.
2. Kozhuhova T. M. Motivacija pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija kak organizacionnoe uslovie povyshenija jeffektivnosti professional'noj dejatel'nosti // Pedagogicheskij IMIDZh. 2018. # 3 (40). Pp. 2533. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiyapedagogovdoshkolnogo obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-kak-organizatsionnoe-uslovie-povysheniya-effektivnosti/viewer (accessed: 22.03.2021).
3. Panina S. V. Zdorov'esberegajushhie tehnologii v kontekste cifrovogo obrazovanija / S. V. Panina, E. A. Barahsanova // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. Pedagogicheskie nauki. 2013. # 11. Pp. 229-231.
4. Revnivceva R. M. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Cheljabinsk, oktjabr' 2012 g.). Cheljabinsk: Dva komsomol'ca, 2012. Pp. 67-69. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2786/ (accessed: 22.03.2021).
5. Sergeev A. G. Kompetentnost' i kompetencii: monografija. Vladimir: Izd-vo Vladim. gos. un-ta, 2010. 107 p.
6. Sivokon' E. E. Zdorov'esberegajushhie tehnologii v informatizacii sistemy obrazovanija // Vestnik NGGU. 2013. # 1. Pp. 71-73. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ zdoroviesberegayuschie-tehnologii-v-informatizatsii-sistemy-obrazovaniya/viewer (accessed: 14.04.2023).
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija (Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot «17» oktjabrja 2013 g. # 1155). URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/#review (accessed: 22.03.2021).
8. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v RF» ot 29.12.2012 goda (accessed: 22.03.2021).

ПОПОВА АННА ИВАНОВНА
студент,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
e-mail: popova.anna.st@gmail.com

ANNA IVANOVNA POPOVA
Student,
Oryol State University named after I.S. Turgenev
e-mail: popova.anna.st@gmail.com

ГАВРИЛОВА ИРИНА СТАНИСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
e-mail: gavrilovais75@mail.ru

IRINA STANISLAVOVNA GAVRILOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational Training and Business,
Oryol State University named after I. S. Turgenev,
e-mail: gavrilovais75@mail.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

В статье обобщен мировой опыт дистанционного обучения, полученный в условиях пандемии. Сформулированы необходимые и достаточные условия для комфортной и эффективной реализации дистанционного обучения. Проанализирован перечень информационных технологий и их применение педагогами в процессе взаимодействия с обучающимися. Предложены примеры использования цифровых инструментов в реализации программы. Авторами были перечислены самые популярные проблемы, возникающие во время проведения занятий в формате дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционные технологии, цифровая образовательная среда, система профессионального образования, методическая подготовленность педагогов, проблемы дистанционного обучения, перспективы развития дистанционного обучения.

DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS: PROBLEMS AND PROSPECTS OF ITS DEVELOPMENT

The article summarizes the world experience of distance learning, obtained in a pandemic. The necessary and sufficient conditions for a comfortable and effective implementation of distance learning are formulated. The list of information technologies and their application by teachers in the process of interaction with students is analyzed. Examples of the use of digital tools in the implementation of the program are proposed. The authors listed the most popular problems that arise during classes in the distance learning format.

Keywords: distance learning, information environment, distance learning tools, methodological preparedness of teachers, problems of distance learning, prospects for the development of distance learning.

Наглядно о стремительном развитии дистанционного обучения показывает диаграмма из базы данных, собранных образовательной онлайн-платформой «Нетология» и агентством, специализирующимся на маркетинговых исследованиях рынка электронной коммерции Data Insignt (рис. 1).

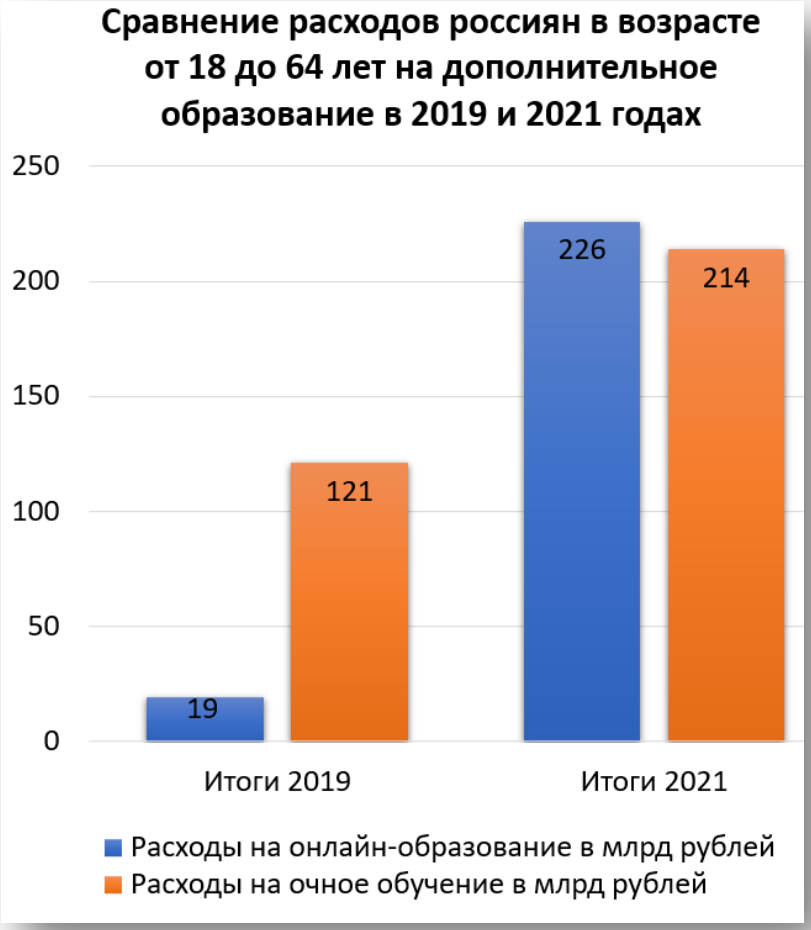

Рисунок 1 – Исследование российского EdTech-рынка

В 2021 году россияне в возрасте от 18 до 64 лет потратили на дополнительное онлайн-образование 226 млрд рублей, что в 11 раз превышает показатели 2019 года (19 млрд рублей), при этом расходы на очное обучение выросли почти в 2 раза (со 121 млрд до

214 млрд рублей). Это говорит о том, что, во-первых, в современном обществе происходит быстрое информационное развитие, затрагивающее сферу образования. Во-вторых, так как технологии онлайн-обучения оказывают существенное влияние на трансформацию рынка образования уже на протяжении нескольких лет, образовательные организации не только всей страны, но и всего мира переходят на новый формат работы. Сформированы новые, уже необратимые тенденции дальнейшей трансформации системы образования.

Если проанализировать реакцию образовательных организаций на первые случаи вынужденной изоляции, можно уверенно сказать, что их большая часть не была готова к таким кардинальным переменам в системе среднего профессионального и вузовского образования. Что позволило ведущую роль в EdTech-рынке занять крупным университетам и большим образовательным платформам, которые имели ресурсы для быстрой адаптации к изменившимся условиям.

Однако после первого года вынужденного применения дистанционных технологий и государственной поддержки и развития онлайн-образования на всех уровнях обучения стали заметны первые положительные результаты. Например, в стремительном темпе педагоги освоили новые цифровые образовательные программы, адаптированные под новые тенденции, выявили и применили новые комфортные и эффективные способы общения с коллегами и обучающимися. Администрация образовательных организаций сделала вывод, что дистанционное обучение невозможно без IT-инфраструктуры и обеспеченности компьютерами и гаджетами субъектов образовательного процесса [1].

Несмотря на то, что сильно отошла на второй план коронавирусная инфекция, нельзя утверждать, что в дальнейшем не будет введено вынужденное дистанционное обучение из-за какой-либо иной или подобной причины. Например, если изучить информационную сводку Орловской области за декабрь 2022 года, в это время грипп и ОРВИ оказывали существенное давление на всю систему здравоохранения региона. Уже 19 декабря, по словам

Андрея Клычкова, всего в карантинных мероприятиях приняли участие 56 школ и 92 класса – 4214 обучающихся, а на следующий день появилась новость о том, что учреждения профессионального образования переходят на дистанционное обучение из-за роста заболеваемости гриппом и ОРВИ. «С одной стороны, мы видим стабилизацию ситуации с распространением в регионе COVID-19, а с другой стороны - фиксируем высокий процент заражения населения гриппом и ОРВИ», - приводятся в сообщении слова губернатора Андрея Клычкова.

Для дальнейшего определения необходимых и достаточных условий эффективной реализации дистанционного обучения следует определить, каковы его особенности, а также проанализировать опыт его применения в образовательном процессе, а именно вынести плюсы и минусы, определившиеся в момент введения дистанционных технологий.

Итак, несомненно, основной особенностью является обязательное применение интернет-ресурсов и цифровых технологий, от которых исходят остальные: необходимость восприятия электронной информации всеми субъектами, возможность самостоятельно контролировать учебный процесс, интерактивность взаимодействия всех участников образовательного процесса, экономия времени, возможность обучаться и давать уроки из любых точек мира.

Если рассматривать положительные отзывы о введении дистанционного обучения, то явно выделяются следующие плюсы: доступность учебного материала, обучение в комфортных условиях, осваивание новых педагогических технологий, возможность автоматизировать рутинные процессы (автоматизированная проверка домашнего задания, контрольных срезов, постройка различных статистик), работа с обучающимися в индивидуальном порядке [2].

Однако не обошлось без определенных проблем, выявленных в ходе применения дистанционных технологий. Например, такой плюс, как необходимость в осваивании новых технологий, как бы это ни было парадоксально, можно интерпретировать как минус в случае,

если у участников образовательного процесса нет финансовых возможностей их освоения, либо присутствует негативное отношение к информационному и технологическому прогрессу. Поэтому переход к новому стилю работы изначально происходил сравнительно тяжело во многих образовательных организациях. Также не менее важным является нехватка личного общения, о чем говорят, как педагоги, так и обучающиеся.

Также есть недостаток, который относится далеко не только к дистанционному обучению. Однако, так как педагоги, обучающиеся и даже их родители только начали приспосабливаться к новым условиям, проблема потери мотивации у обучающихся и проявлению пассивности стала актуальна в данных условиях. Преподаватель должен вдохновить студентов и постоянно подпитывать интерес учиться, но дистанционные технологии затрудняют выявление понижения внимательности и вовлеченности обучающихся.

Не менее актуальна проблема блокировки сайтов для организации общения с обучающимися или создания интерактивных занятий. Довольно затруднительно находиться в постоянном поиске качественных аналогов данных цифровых ресурсов, которые периодически иметь ограниченный доступ и могут даже отсутствовать.

В сети Интернет можно найти много статей и высказываний насчет негативного влияния на здоровье постоянного использования цифровых технологий в учебном процессе. Также ухудшаются результаты обучения из-за технических помех, которые не редко срывают занятия. Для демонстрации низких технологических возможностей для обучения приведены диаграммы по данным, собранным одним из крупнейших университетов России - национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики». НИУ ВШЭ при поддержке Общероссийского профсоюза образования и других организаций провела опрос «Оснащение техническими устройствами» среди обучающихся (рис.2) и «Проблемы перехода на дистанционное обучение в РФ глазами педагогов», где были опрошены 22 600 педагогов из 73 регионов страны (рис. 3).

Рисунок 2 – Оснащение техническими устройствами учебных учреждений

Как можно заметить, лишь в одном случае положительные ответы на 2% превысили отрицательные на вопрос об оснащении техническими устройствами, а именно для 51% обучающихся городов-миллионников было возможно выполнение домашних заданий на образовательных платформах, а для 49% респондентов - нет. В остальных населенных пунктах и вопросах анкетирования (наличие оборудования для проведения видео- и аудио - конференций) отрицательные ответы явно доминируют.

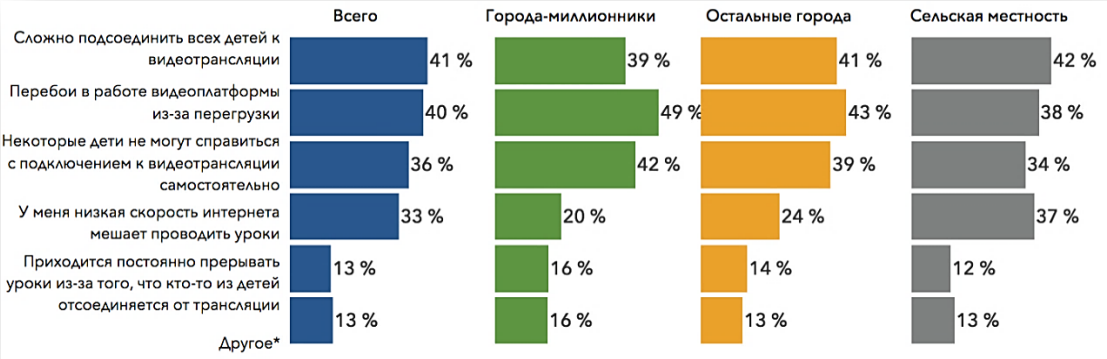

Рисунок 3 – Основные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги

В ТОП-5 попали следующие основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели:

1. Сложно подсоединить всех обучающихся к видеотрансляции, главная причина была выявлена в предыдущем

опросе – не у всех есть в наличии оборудования для видео- и аудио-конференций.

2. Перебои в работе видеоплатформы из-за перегрузки сети.
3. Некоторые обучающиеся не могут справиться с подключением к видеотрансляции самостоятельно.
4. Низкая скорость интернета мешает проводить уроки.
5. Приходится постоянно прерывать уроки из-за того, что кто-то из студентов отсоединяется от трансляции.

Из категории «другое» наиболее распространенными ответами были: большинство обучающихся не готовы к работе в средах дистанционного образования, возникает много технических сложностей, что порождает массу негативных эмоций; уровень знаний педагога в области ИКТ не позволяет подключиться к образовательным платформам; существует нехватка необходимого оборудования у всех участников образовательного процесса (видеокамер, интернета, компьютера); студенты не имеют устройств для выхода в интернет.

Следовательно, во избежание в дальнейшем медленной и малоэффективной адаптации учебных заведений, необходимо подготовить специалистов, ориентируясь не только на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, информационно-коммуникационной грамотности, но и научить их приспосабливаться к условиям конкретной производственной среды, сделать их способными к принятию новых решений и применению новых педагогических технологий в своей педагогической деятельности.

Будущим педагогам в связи с увеличением популярности дистанционного обучения необходимо, как минимум, составить список сайтов, приложений и образовательных платформ, которые обеспечивают коммуникацию с обучающимися, интерактивность занятий.

Например, для проведения тестирования можно использовать следующие ресурсы: Google Forms, Classtime, Formative, Joyteka и т.д. В качестве учебного цифрового пространства, где субъекты образовательного процесса могут взаимодействовать, визуально сотрудничать при выполнении заданий в режиме реального

времени, можно использовать онлайн-доски (Trello, Google Jamboard, Microsoft Whiteboard, OpenBoard, Miro и т. д.). Пользователи могут писать, рисовать, создавать планы и схемы, опорные конспекты, инструкционные карты, а также сохранять необходимые учебные материалы для дальнейшего использования.

Есть множество сайтов и приложений, которые были созданы с целью изучения определенных учебных дисциплин: математика – «Пифагория», «Математические этюды», «GetAClass», «Математика с нуля», «Мобильная математика»; русский язык и литература – «Правила русского языка», «Грамотей: русский язык», «Живые страницы», «Полка», «Интерактивный диктант»; история – «Интерактивная карта | История России», «Знающий», «Зазубрим даты по истории», «Кругозор: История. Викторина»; Биология – «Карманный ученый», «Зазубрим термины по биологии», «Биоуроки», «Микрула» и многое другое.

Следует обратить внимание на такой образовательный инструмент, как технологии VR и AR, которые обрели популярность в сфере образования во время пандемии и начали внедряться в учебный процесс как важный элемент нацпроектов «Образование» и «Цифровая экономика». Дополненная и виртуальная реальности делают обучение более наглядным, моделируют комфортные условия для получения новых знаний, а особенно – для обучения студентов осваивающих рабочую профессию или специальность, формат подачи информации становится более интересным и понятным [3].

Применение виртуальной реальности обладает высокой эффективностью при выполнении практических занятий. Обучающиеся могут видеть, слышать и не редко взаимодействовать с реалистичными моделями.

Дополненная реальность представляет собой интерактивную технологию, которая позволяет накладывать цифровой контент на объекты реального мира. Ее применение на занятиях более доступно, чем технологии виртуальной реальности, которые требуют дорогостоящее оборудование. Для AR-технологий необходим телефон и специальные приложения, которые дополняют реальность разнообразными моделями, либо приложения и сайты для создания

дополненной реальности, например, «Halo AR - 3D Creator & Scanner». Уже относительно долгое время существуют мобильные приложения и учебники, страницы которых оно «оживляет», считывая маркеры AR на страницах. При просмотре через мобильное устройство, разворачиваются анимированные трехмерные сцены, «живые» демонстрации процессов и явлений по изучаемой теме.

Так, Виртуальный тренажер сварщика «Раскат» дает возможность проводить обучение в добавленной реальности, используя инструменты сварщика [4]

Тренажёр не просто симулирует сварочный аппарат, но и включает в себя программу отображения на встроенном мониторе действий обучающихся и последующую оценку их работы в режиме реального времени. Заготовки из пластика имитируют типы сварочных соединений. Планшетный моноблок предусматривает: прохождение тестовых заданий за ограниченное время; просмотр перечня лабораторных работ в электронном виде; просмотр списка неисправностей при проведении лабораторных работ (рис. 4).

Рисунок 4 – Виртуальный тренажер сварщика «Раскат»

Разумное применение дополненной реальности в среднем профессиональном образовании – на уроке или на экскурсии за пределами учебного учреждения – может иметь очень высокий КПД и, кроме того, подчеркнет профессиональную технологическую компетентность педагога и мастера производственного обучения.

Таким образом, новые горизонты развития сферы образования связаны с инновационными педагогическими технологиями. Рынок онлайн-образования России все еще находится на стадии своего формирования.

Несомненно, большая часть обучающихся, представителей несовершеннолетних обучающихся и педагогического состава образовательных учреждений, до введения режима самоизоляции, связанного с массовым распространением коронавирусной инфекции, не планировала обучения в онлайн формате и реагировала на внедрение элементов дистанционного обучения в период пандемии в большей степени негативно. Предстоит еще очень долгий путь, но начало ему положено, образовательные организации в большей степени адаптировали к дистанционному обучению, государство активно поддерживает их в этом, появляются положительные отзывы об онлайн-образовании, спрос в EdTech-рынке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананченкова П. И., Бураков В. И., Спасенникова М. Г. Корпоративное обучение как инструмент управления человеческими ресурсами // Baikal Research Journal. – 2019. – Т. 10. – № 3. – С. 9.
2. Афанасьев В. В., Афанасьева И. В., Куницына С. М., Нечаев М. П. Поиск концептуальных подходов к цифровизации управления университетом: обобщение российского и зарубежного опыта // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11. – № 3(43). – С. 7-13.
3. Калимуллина О.А., Амплеева В.В., Зизикова С.И. Творческая самореализация личности современных студентов в условиях трансформации ценностно-смысловых установок молодёжи // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 4. С. 124-127.
4. Овчинникова О. А. Роль современных педагогических технологий в развитии познавательных интересов студентов [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovremennyh-pedagogicheskih-tehnologiy-v-razvitii-poznavatelnyh-interesov-studentov (дата обращения: 12.03.2023).

5. Осанова М. В. Развитие онлайн-образования в России [Электронный ресурс] / М. В. Осанова, О. В. Одинцова // Образование и право. – 2022. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-onlayn-obrazovaniya-v-rossii (дата обращения: 10.03.2023).
6. Шумакова Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2013. – № 5 (52). – С. 787-789. – URL: https://moluch.ru/archive/52/6950/ (дата обращения: 27.12.2022).
7. Учебно-лабораторное оборудование. Профессиональная подготовка. Виртуальный тренажер сварщика "Раскат" [Электронный ресурс]. – URL: https://zarnitza.ru/catalog/uchlab/tehnologii-i-proizvodstvo/professionalnaya-podgotovka/virtualnyi-trenazher-svarshchika-raskat/ (дата обращения: 12.03.2023).
8. Челышева И. В. Медиареальность как новый тип социокультурного пространства // Инновации в образовании. – 2011. – № 11. – С. 93-106.
9. Dudin M. N., Afanasev V. V., Afanasieva I. V., Rezakov R. G. Formation of media education in Russia (from the Middle Ages to the present day) // Amazonia Investiga. – 2019. – Vol. 8, № 21. – Pp. 674-687.
10. Krivova A. L., Kurbakova S. N., Afanasyev V. V., Rezakov R. G. Capabilities of cloud services and webinars effectiveness of teaching humanities students // Utopia y Praxis Latinoamericana. – 2020. – Vol. 25, № Extra5. – Pp. 135-146.

REFERENCES

1. Ananchenkova P. I., Burakov V. I., Spasennikova M. G. Korporativnoe obuchenie kak instrument upravlenija chelovecheskimi resursami // Baikal Research Journal. 2019. T. 10. # 3. Pp. 9.
2. Afanas'ev V. V., Afanas'eva I. V., Kunicyna S. M., Nechaev M. P. Poisk konceptual'nyh podhodov k cifrovizacii upravlenija universitetom: obobshhenie rossijskogo i zarubezhnogo opyta // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2020. T. 11. # 3(43). Pp. 7-13.
3. Kalimullina O.A., Ampleeva V.V., Zizikova S.I. Tvorcheskaya samorealizatsiya lichnosti sovremennykh studentov v usloviyakh transformatsii tsennostno-smyslovykh ustanovok molodezhi // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2019. # 4. Pp. 124-127.
4. Ovchinnikova O. A. Rol' sovremennyh pedagogicheskih tehnologij v razvitii poznavatel'nyh interesov studentov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. # 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ rol-sovremennyh-pedagogicheskih-tehnologiy-v-razvitii-poznavatelnyh-interesov-studentov (accessed: 12.03.2023).
5. Osanova M. V. Razvitie onlajn-obrazovanija v Rossii / M. V. Osanova, O. V. Odincova // Obrazovanie i pravo. 2022. # 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-onlayn-obrazovaniya-v-rossii (accessed: 10.03.2023).
6. Shumakova N. V. Innovacionnye tehnologii v sisteme professional'noj podgotovki studentov // Molodoj uchenyj. 2013. # 5 (52). Pp. 787-789. URL: https://moluch.ru/archive/52/6950/ (accessed: 27.12.2022).

7. Uchebno-laboratornoe oborudovanie. Professional'naja podgotovka. Virtual'nyj trenazher svarshhika "Raskat". URL: https://zarnitza.ru/catalog/uchlab/tehnologii-i-proizvodstvo/professionalnaya-podgotovka/virtualnyi-trenazher-svarshchika-raskat/ (accessed: 12.03.2023).
8. Chelysheva I. V. Mediareal'nost' kak novyj tip sociokul'turnogo prostranstva // Innovacii v obrazovanii. 2011. # 11. Pp. 93-106.
9. Dudin M. N., Afanasev V. V., Afanasieva I. V., Rezakov R. G. Formation of media education in Russia (from the Middle Ages to the present day) // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8. # 21. Pp. 674-687.
10. Krivova A. L., Kurbakova S. N., Afanasyev V. V., Rezakov R. G. Capabilities of cloud services and webinars effectiveness of teaching humanities students // Utopia y Praxis Latinoamericana. 2020. Vol. 25. # Extra5. Pp. 135-146.

ГОРБАЧЕВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА
соискатель, кафедра методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: natawaromanova@gmail.com

NATALIA VLADIMIROVNA GORBACHEVA
Applicant, Department of Methodology and Technology Pedagogy of Music Education named after E.B. Abdullina, Faculty of Musical Arts, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

e-mail: natawaromanova@gmail.com

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАКУРСЕ КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена особенностям процесса вокально-хорового обучения младших школьников в условиях современного общества. Технологии вокально-хорового и музыкального образования в целом претерпевают ряд изменений. Достижение оптимального результата возможно благодаря активному использованию двигательного компонента, в том числе на вокально-хоровом занятии с младшими школьниками, а значит структурированию вокально-хорового занятия в русле кинестетического подхода. Автором предлагается рассмотреть вокально-хоровой образовательный процесс младшего школьника в ракурсе кинестетического подхода на примере демонстрации эффективности формирования пяти основных вокально-хоровых умений, что показывает более высокую эффективность и скорость достижения результатов по сравнению с классическими методиками и технологиями.

Ключевые слова: кинестетический подход, вокально-хоровое обучение младших школьников, формирование вокально-хоровых умений.

THE FORMATION PROCESS OF VOCAL AND CHORAL SKILLS OF PRIMARY WITH KINESTHETIC APPROACH PERSPECTIVE

The article is devoted to the peculiarities of the process of vocal and choral education of primary school in the conditions of modern society. The technologies of vocal choir and music education as a whole are undergoing a number of changes. Achieving the optimal result is possible due to the active use of the motor component, including in the vocal-choir lesson with younger students, which means structuring the vocal-choir lesson in line with the kinesthetic approach. The author proposes to consider the vocal and choral educational process of a younger student

from the perspective of a kinesthetic approach, using the example of demonstrating the effectiveness of the formation of five basic vocal and choral skills, which shows a higher efficiency and speed of achieving results compared to classical methods and technologies.

Keywords: kinesthetic approach, vocal and choral education of primary, formation of vocal and choral skills.

Обучение младших школьников в условиях современного общества представляет собой определенную сложность. Постоянно повышающийся темп жизни требует совершенно новых умений, среди которых способность быстро усваивать материал, легко коммуницировать в учебном коллективе, высокая скорость реагирования, что способствует возникновению новых тенденций в образовании. Так, на первый план выходят методики и технологии, предполагающие развитие эмоционального интеллекта человека эмоциональную сферы деятельности, как одной из ведущих в процессе обучения. В данных условиях проблемы совершенствования содержания современного музыкального образования приобретают особую значимость. Следуя современным условиям, педагог-хормейстер преобразовывает авторские методы и приёмы для максимального, интеллектуального и эмоционального, включения ребёнка в процесс музыкальной деятельности, где использование различного рода движений становится важным фактором эффективности и результативности.

Музыкальная педагогика напрямую связана с понятием «нервного напряжения», так как качественное научное обучение связано непосредственно с эмоциональной сферой деятельности ученика. Стоит ли говорить, что развитие творческого воображения, художественного восприятия, также как и музыкального движения, формируются в особых условиях специальной музыкальной педагогики. Речь идёт об изменении понятий движения и слухового восприятия, в частности, само движение воспринимается как главный вид деятельности, например, при игре на музыкальном инструменте.

В разработках В. И. Петрушина данный вопрос освещается через освоение базовых движений (крупные, основные движения). В

работе над их освоением преобладали: метод механический (непосредственно само движение) и метод музыкально-слухового представления, в котором предвидение результата за счёт яркости эмоционального ожидания обеспечивало набор точных игровых движений. Двигательный метод основывался на доведении игровых движений до автоматизации в результате их многократных повторений. Последователи данного метода обращались к системе определённых двигательных упражнений с указанием точного количества их повторений для достижения наибольшей эффективности [5].

По степени эффективности и скорости достижения конкретных результатов двигательные методы показали себя более эффективными, по сравнению с аудиальными (слуховыми), за счёт скорости перехода механических движений в автоматические, которые впоследствии формировали собственные модули, дающие возможность приспособить полученные модули для исполнения других музыкальных произведений.

Полученные достижения стали возможны благодаря длительному изучению физиологии музыкального движения.

Среди исследователей данного вопроса одной из основных стала личность физиолога П. А. Анохина, изучавшего и развивающего концепцию «акцептора действия»: «Согласно данной концепции, в нашем мозгу присутствует специальный афферентный механизм, в котором содержатся все признаки будущего результата» [1]. Действия, приближающие человека к этому результату, закрепляются, а действия отдаляющие – отбрасываются» [5].

Н. А. Бернштейн в своих исследованиях отмечал, что «...управление двигательной активностью осуществляется на нескольких уровнях центральной нервной системы – от спинного мозга, до высших уровней мозговой коры, каждый из этих уровней управляет разными элементами двигательной активности в зависимости от их сложности» [2].

Данные разработки в первую очередь отразились на использовании в учебном процессе большого количества дополнительных движений: тактирование, дирижирование, столбица,

метроритмические движения. Движение мышц голосового аппарата невозможно проконтролировать зрительно. Но, автоматически используя необходимые для точного вокального исполнения голосовые мышцы, посредством управления совмещённых с ними мышц большого и малого артикуляционного аппаратов, сам исполнитель будет слышать и понимать как мгновенный, так и проявленный с течением времени правильный и конкретный результат. Это стало основным тезисом для кинестетического подхода в вокально-хоровом обучении младших школьников.

Особое мышечное чувство, сформировавшееся в процессе такого рода двигательной активности, в сочетании с предслышанием будущего необходимого результата провоцирует формирование правильных исполнительских умений, благодаря которым певческий голос в процессе развития приобретает необходимую силу и окраску.

Ребёнок младшего школьного возраста не имеет способности к однообразной деятельности в течение учебного занятия. Особенности его развития требуют активности, использования игровых приёмов, что невозможно сочетать с чётким, единообразным, мышечным выполнением вокальных упражнений, которое необходимо для успешного формирования вокально-хоровых умений. В данном случае двигательная основа процесса формирования вокально-хоровых умений позволяет повысить эффективность учебного процесса за счёт разнообразия. В структуру вокально-хорового занятия включаются крупные движения рук и тела, позволяющие освоению координации специальными вокальными мышцами.

Среди многообразия научно-педагогических теорий и взглядов особое место занимают категории специальных знаний, умений и навыков, которые первичны для процесса обучения хорового певца как в предпрофессиональной сфере, так и в сфере дополнительного образования. Рассмотрим процесс формирования вокально-хоровых умений младших школьников в ракурсе кинестетического подхода более подробно.

Для понимания влияния кинестетического подхода на формирование вокально-хоровых умений младших школьников

следует обратить внимание на пять основных, наиболее ярко изменяющихся в процессе вокально-хорового обучения, умений: координация между слухом и голосом, звуковедение, умение осознанно следовать руке дирижёра, вокальная артикуляция, певческое дыхание, хоровой ансамбль, хоровой строй.

Подробнее остановимся на особенностях каждого из предложенных умений.

Координация между слухом и голосом – первичное умение, характеризующее как природные данные хорового певца, так и степень его обучаемости. Координация между слухом и голосом представляет собой умение воспроизводить в точности или близко к оригиналу высоту, громкость и характер услышанной мелодии. В случае детей младшего школьного возраста особое внимание уделяется в первую очередь способности воспроизводить точную высоту оригинала. Данное умение зависит от многих факторов. Кроме природной скоординированности голосовых мышц со слуховыми анализаторами, координация между слухом и голосом зависит от способности свободного движения мелких мышц рук и плеча, в частности, пальчиковой моторики, так как интонационная природа музыкального звука близка по своим физическим характеристикам речевой интонации и продуцируется теми же группами мышц. При такой зависимости наше предположение о качественном положительном влиянии кинестетического подхода на формирование данного умения очевидно.

При использовании кинестетического подхода для формирования данного умения следует обязательно использовать жесты для отображения звуковысотности, как, например, разучивание произведений репертуара с использованием «столбицы», медленное пропевание мелодии песен с использованием ручных знаков, а кроме того, использовать специальные упражнения-распевания.

С точки зрения физиологии, отсутствие координации между слухом и голосом зачастую связано со скованностью голосовых мышц, так как голосовые мышцы гораздо легче поддаются контролю, если они обладают определённой степенью эластичности.

Соответственно, выбор специальных упражнений-распеваний кинестетического подхода, представленных в технологии «Вокально-хоровая кинестетика» должен быть обусловлен процессом развития этой самой эластичности, а именно, броски и скачки по звукам малой и большой сексты или чистой октавы без использования гласных, например, на звук «р», с применением крупных тяжёлых движений, как присаживание на корточки совместно со скачком мелодии распевания, широкого выпада ноги вперёд, крупного вращения и «броска в кольцо» руками, и похожие.

Первые результаты в области формирования и совершенствования данного умения с использованием кинестетического подхода в условиях работы с младшими школьниками в системе дополнительного образования можно наблюдать уже через месяц регулярных занятий.

Следующим важным умением, по нашему мнению, является звуковедение. Под данным термином мы понимаем способность младшего школьника «осознанно вести звук», то есть способность к пению как таковому, – протяжности, кантилене, пропевании внутри мелодии гласных и согласных звуков. Данное умение зависит от контроля ребенком своего голосового аппарата, его эмоциональной отзывчивости и умении подражать голосу другого. Стоит отметить, что практически все обучающиеся младшего школьного возраста не обладают этим умением от природы. Каждая музыкальная фраза в начале обучения представляется детям аналогичной разговорной, где протяжённость гласных всегда прерывается согласными. В музыкальной фразе необходимо не прерывать течение гласных звуков, то есть научиться по-новому произносить согласные, распределять дыхание и укрупнить гласные. С точки зрения кинестетического подхода, данное умение легко формируется посредством «изображения» протяжности звука рукой ребёнка. Использование образных жестов, таких как поглаживание животного, рисование кисточкой на стене и похожих плавных жестов, способствует пониманию не только характера звуковедения, но и сущности самого термина «звуковедение», что впоследствии будет так же использовано при изучении младшим школьником средств

музыкальной выразительности, в том числе исполнительских штрихов. Эмоциональная составляющая также очень важна в данном случае, так как характер движения будет аналогичен характеру и образу сюжета музыкального материала. Благодаря эмоциональной подключённости, жест приобретёт ещё большую эффективность.

Как следствие, ребёнок, который осознаёт процесс звуковедения самостоятельно, легко считывает его с жеста дирижёра-хормейстера, то есть данное умение также связано с формированием и совершенствованием умения «осознанно следовать руке дирижёра». Осознанное следование за дирижёрским жестом возможно для детей, понимающих природу дирижёрского жеста через самостоятельное продуцирование жеста. Понимание руки дирижёра во многом облегчает работу над исполнительской составляющей вокально-хорового занятия, способствует развитию эмоционально-образного подключения к процессу музыкального восприятия и воспроизведения.

Третьим важным умением для вокально-хоровой работы с подключением кинестетики является умение вокально артикулировать гласные и согласные звуки – «вокальная артикуляция». Сущность данного умения состоит в первую очередь в правильном и свободном формировании гласных звуков в пении, а впоследствии, формировании согласных звуков и их роли в вокально-певческом процессе. Вокальное формирование многих крупных гласных в пении часто сводится к их форме, то есть к их округлению в процессе пения. Однако следует заметить, что под округлостью следует понимать в первую очередь более крупное открытие рта, а именно, свободную опущенную нижнюю челюсть, чуть приоткрытую верхнюю челюсть, спокойное ровное, или чуть приподнятое положение головы. Округлость как таковая распространяется лишь на исполнение гласной «О», имеющей и в речевом аспекте круглое звучание, в остальных гласных необходимо добиваться их естественного речевого звучания при более открытом рте и опущенной свободной челюсти.

Кинестетический подход в формировании и совершенствовании данного умения применяется в первую очередь в процессе освоения специальных упражнений-распеваний. Несмотря на различные формы вокальных гласных, жест ко всем вокальным гласным в пении применяется единый – округлая кисть со свободно свисающими пальцами. Каждый звук как бы вытягивается из нижнего состояния (от уровня диафрагмы, или от пупка) вверх к уровню «третьего глаза». Таким образом осуществляется не только формирование крупной гласной, но и связь её с процессом опоры на дыхание.

Согласные звуки в пении являются не просто техническим средством, но и средством музыкальной выразительности, средством исполнения штрихов. В связи с этим, артикуляция согласных звуков делится на два типа. В первом случае согласные исполняются так, как будто они в два раза меньше гласных – они включаются в длинную и плавную музыкальную фразу, становясь в два раза меньше и короче по отношению к речевым согласным. Такой способ артикулирования позволяет исполнить кантиленные музыкальные произведения плавного, нежного характера. Второй способ исполнения согласных, придающий определённую краску музыкальному произведению, предполагает утрированное исполнение сонорных согласных на высоте последующего гласного, а также чёткого замыкания последней согласной в слове в конце музыкального предложения. Здесь необходимо овладеть умением контролировать положение корня языка для оптимального чередования чёткой утрированной согласной и крупной открытой вокальной гласной.

Применение кинестетического подхода в выработке данного умения сводится к введению в процесс разучивания жеста для изображения музыкальной фразы. Жест «может быть» – плавное ведение со сбрасывающими пальцами в момент «вспышки» крупных согласных. Ведение мелодии рукой должно соответствовать характеру музыкального произведения. Следует особо отметить, что работа над вокальной артикуляцией плодотворна, лишь в случае, когда ведётся непосредственно в процессе разучивания

музыкального произведения, так как особенности вокальной артикуляции зависят напрямую от характера и содержания музыкального произведения.

Особое место среди вокально-хоровых умений занимает певческое дыхание, так как данное умение представляет собой основу вокально-хорового обучения и воспитания. В рамках нашего исследования вопрос формирования певческого дыхания пронизывает каждую вокально-хоровую задачу, так как правильно сформированное певческое дыхание способствует развитию возможностей певческого голоса: силе, тембра, подвижности, податливости. Соответственно певческое дыхание влияет на все вокально-технические аспекты и большинство исполнительских аспектов вокально-хорового обучения. Умение правильно дышать на вокально-хоровом занятии способствует выработке специальных умений мышц дыхания посредством ощущения от специальных действий и движений мышц всего организма. Младшие школьники в силу возрастных особенностей не обладают в полной мере способностью к чётким ощущениям полного вдоха и выдоха, работы диафрагмы, распределения выдоха по длинной фразе.

Таким образом, на этапе младшего школьного возраста умение правильно вокально дышать предполагает в первую очередь умение глубоко вдохнуть полной грудью, задействуя нижние доли лёгких насколько это возможно, и, выдыхая, распределить воздух по предложенной музыкальной фразе. При использовании кинестетики данное умение формируется за счёт любых вокально-хоровых упражнений с использованием плавных и равномерных движений рук или спокойного шага. Это происходит в связи с тем, что каждое из предложенных движений способствует плавности выдоха, а, значит, контролю над его распределением. Равномерность движения обеспечивает глубокий и спокойный вдох, а наличие движения во время пения позволяет снять дополнительное ненужное внимание с голосовых и дыхательных мышц, что способствует спокойному течению воздуха.

Рассматривая вокально-хоровые умения, необходимо обратить внимание на «хоровой ансамбль» и «хоровой строй». Данные умения

не основаны на природной одарённости, в отличие от вокальных умений, однако развиваются значительно быстрее у детей, обладающих природной музыкальностью и эмпатией, позволяющей чувствовать «плечо» своего соратника в хоровой партии. Хоровой ансамбль есть такой уровень взаимодействия дирижёра и певцов хора, при котором происходит единение в исполнении музыкального произведения на музыкальном, эмоциональном и вокально-техническом уровнях. Данное умение формируется и разрабатывается посредством установления единых вокально-певческих и исполнительских навыков у всех участников вокально-хорового коллектива. Использовать кинестетический подход в формировании и совершенствовании данного умения представляется весьма эффективным, так как процесс унификации вокально-технических приёмов происходит естественным образом за счёт введения единой системы движений и жестов. Эмоциональное и музыкальное единение происходят путём использования приёма свободного дирижирования в процессе отработки музыкального произведения.

Хоровой ансамбль также формируется посредством создания коллективной сплочённости на психоэмоциональном уровне, что естественно достигается за счёт совместного выполнения единых движений в едином порыве.

Таким образом, формирование вокально-хоровых умений младших школьников в ракурсе кинестетического подхода представляет собой процесс вокально-хорового обучения, при котором использование движений и жестов в певческом процессе – это не только использование звучащих жестов, звуковысотных жестов, вспомогательных метрических и ритмических движений и жестов, но в первую очередь жестов сопровождающих. Качественное влияние сопровождающего жеста на формирование вокально-хоровых умений значительно больше влияет на процесс эффективности и скорости усвоения специальных вокально-хоровых умений в связи со способностью наглядно и тактильно выражать в жесте работу голосовых мышц в непосредственной связи с певческим процессом. Он предполагает не только специальное

техническое, но и художественное эмоциональное развитие детей творческого коллектива

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. – М.: Наука, 1979. – 456 с.
2. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений / Под редакцией В. П. Зинченко. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 608 с.
3. Кудринская И. В. Психолого-физиологические особенности обучению пению детей младшего школьного возраста на занятиях вокалом / И. В. Кудринская, Л. И. Уколова // Искусство и образование: методология, теория, практика. – 2019. – Т. 2. – № 3-4. – С. 72-79.
4. Левина И. Д. Приоритетные направления реализации концепции преподавания предметной области "Искусство" в Российской Федерации // Современный ученый. – 2017. – Т. 1. – № 1. – С. 146-151.
5. Новичков В. Б., Потапов Д. А. Музыкальная культура как стратегический резерв развития человечества // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 20-30.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Академический проект, 2006. – 400 с.
7. Щербакова А. И. Музыка как объект научного исследования // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. – 2021. – № 1 (13). – С. 7-13.

REFERENCES

1. Anohin P. K. Sistemnye mehanizmy vysshej nervnoj dejatel'nosti. M.: Nauka, 1979. 456 p.
2. Bernshtejn N. A. Biomehanika i fiziologija dvizhenij / Pod redakciej V. P. Zinchenko. M.: Institut prakticheskoj psihologii, Voronezh: MODJeK, 1997. 608 p.
3. Kudrinskaja I. V., Ukolova L. I. Psihologo-fiziologicheskie osobennosti obucheniju peniju detej mladshego shkol'nogo vozrasta na zanjatijah vokalom // Iskusstvo i obrazovanie: metodologija, teorija, praktika. 2019. T. 2. # 3-4. Pp. 72-79.
4. Levina I. D. Prioritetnye napravlenija realizacii koncepcii prepodavanija predmetnoj oblasti "Iskusstvo" v Rossijskoj Federacii // Sovremennyj uchenyj. 2017. T. 1. # 1. Pp. 146-151.
5. Novichkov V. B., Potapov D. A. Muzykal'naja kul'tura kak strategicheskij rezerv razvitija chelovechestva // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. # 1. Pp. 20-30.
6. Petrushin V. I. Muzykal'naja psihologija: Uchebnoe posobie dlja studentov i prepodavatelej. M.: Akademicheskij proekt, 2006. 400 p.
7. Shherbakova A. I. Muzyka kak obekt nauchnogo issledovanija // Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke. 2021. # 1 (13). Pp. 7-13.

СОСТИНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА
кандидат технических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»
e-mail: sostina_e@mail.ru

ELENA VIKTOROVNA SOSTINA
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
e-mail: sostina_e@mail.ru

ПИРОЖЕНКО ИРИНА ЮРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»
e-mail: iraviskova@mail.ru

IRINA YURIEVNA PIROZHENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
e-mail: iraviskova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Цифровизация затронула все сферы общества, особое внимание - это система образования. В статье освещены основные проблемы обучения математике в вузе в свете цифровой парадигмы и предложены возможные направления по их решению. Анализ преподавания высшей математики указывает, что преподаватели не в полном объеме используют при проведении занятий цифровые инструменты. Это связано, прежде всего, со значительными трудозатратами в подготовки таких занятий, с неуверенностью в выборе цифровых инструментов. Рассмотрены примеры применения информационно-коммуникационных технологий при проведении занятий по математическому анализу, аналитической геометрии и алгебре.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение математике в вузе, цифровая дидактика.

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS

Digitalization has affected all spheres of society; special attention is paid to the education system. The article highlights the main problems of teaching mathematics at the university in the light of the digital paradigm and suggests possible directions for their solution. An analysis of the teaching of higher mathematics indicates that teachers do not fully use digital tools during classes. This is primarily due to significant labor costs in the preparation of such classes, with uncertainty in the choice of digital tools. Examples of the use of information

and communication technologies in conducting classes in mathematical analysis, analytical geometry and algebra are considered.

Keywords: digital technologies, teaching mathematics at a university, digital didactics.

Введение

Современное общество определило новые реалии перед системой образования – его цифровую трансформацию. Задачи, поставленные Президентом Российской федерации перед вузами, заставляют нас менять формы и методы преподавания. Одна из главных задач на сегодняшний день: повысить качество предоставляемых услуг образовательными учреждениями, обеспечить условия для формирования у обучающихся цифровых компетенций и навыков их использования в своей профессиональной деятельности. Начиная с этого учебного года, в 6 вузах будет реализовываться пилотный проект, направленный на формирование новой национальной модели высшего профессионального образования. А значит, будут пересмотрены учебные планы, образовательные программы и методология обучения.

Пандемия COVID-19 внесла свои коррективы в развитие современного цифрового общества, все образовательные учреждения стремительно перешли на дистанционный формат обучения, получив при этом колоссальный опыт ведения занятий в удаленном режиме. Вузами была проделана огромная работа по реализации образовательных программ в существующих условиях, были внесены изменения в учебный процесс, но и, конечно же, возникали проблемы в проведении занятий, принятии экзаменов и в организации ГИА. И это не только техническая или материальная сторона вопроса, а еще и человеческий фактор. Как раз на преподавателей математики обрушилась колоссальная работа по переработке имеющихся методических материалов, которые необходимо было не столько «оцифровать», как качественно организовать проведение лекций и практических занятий с использованием цифровых инструментариев.

Анализ литературы по проблеме цифровизации профессионального образования показал, что большинство трудов направлено на описание использования цифровых инструментов, сервисов, образовательных платформ, помогающих в реализации образовательного процесса [1-4]. Однако вопрос преподавания математики в свете цифрового образования требует дополнительных исследований, меняется роль и место преподавателя в цифровом образовательном пространстве.

Методы и материалы

Анализ, синтез, сравнение основных идей при изучении научной литературы по проблеме преподавания высшей математики в вузе в свете концепции цифрового обучения послужили дидактической основой исследования.

Результаты

Если рассматривать понятие «цифровые технологии», то можно отметить, что в различных областях жизнедеятельности есть свои особенности. Так в образовательной сфере «цифровые технологии» выступают как дидактический инструмент в организации образовательного процесса. Анализ основных положений и идей цифрового обучения, позволяет сделать вывод о недостаточном использовании цифровых технологий в преподавании высшей математики, как в дистанционном, так и очном формате обучения.

Опыт проведения лекционных и практических занятий в дистанционном формате позволил нам сделать о необходимости смешанного формата обучения. При проведении лекций и практических занятий по математическому анализу в дистанционном формате, были использованы различные возможности, например онлайн-доска MS Teams, Moodle. Практика показала, что демонстрация на экране лекционного материала, приводит к его списыванию, без осмысления, того, что говорит преподаватель, а часть студентов подключалась к видео-формату, занимаясь своими делами. Поэтому преподавателю необходимо не просто транслировать материал, а выстраивать проблемную лекцию, когда преподаватель может спросить любого студента.

Надо отметить тот факт, что большинство студентов не готовы организовать свое обучение без непосредственного участия и контроля со стороны преподавателя. Поэтому при организации электронных курсов и дистанционных цифровых занятий необходимо преподавателю найти и организовать такую траекторию обучения студентов, которая требовала бы от них систематического изучения дисциплины. Например, при разработке теста по теме, отсутствие возможности прохождения другого раздела дисциплины, если не выполнен элемент теста или задания предыдущего раздела курса.

В эпоху, когда студенты активно используют смарт-технологии в повседневной жизни, недостаточным оказалось владение ими в процессе обучения, проявлялись неумение организовать собственную деятельность, неготовность критически осмысливать информацию. Взаимодействие с интернет-ресурсами в формате «поиск информации» у студентов остается основным. Таким образом, можно сделать вывод о несформированности культуры взаимодействия с информационным пространством [5-6].

Опыт проведения дистанционных занятий в период пандемии позволил интегрировать накопленный дидактический опыт с использованием информационно-куммуникационных технологий. Так, например, были записаны видео-лекции (7-10 мин), которые можно использовать как при электронном обучении, так и при очном формате. Эти лекции позволяют организовать обсуждение неясных моментов материала и перейти к практическому применению теории.

Математические пакеты MathCAD, Maple, Maxima позволяют визуализировать и облегчить решение сложных математических задач. Например, при изучении темы «вычисление объема тела с помощью тройного интеграла», в таких задачах у студентов сразу возникает вопрос построения и изображения искомого тела. Действительно, плоскости и поверхности второго порядка, изучаются в курсе «Аналитическая геометрия» в первом семестре. При этом в освоении этого курса рассматриваются и строятся поверхности по отдельности. Построение же нескольких поверхностей на одном чертеже и что получится в сечении – не рассматривается при

изучении курса «Аналитическая геометрия», и сразу возникают трудности у большинства обучающихся. В курсе «Математический анализ» такие задачи направлены на определение знаний и умений у студентов вычислять кратные интегралы, а студенты в итоги большую часть времени тратят на изображение данного тела, и зачастую не приступают к вычислению интеграла. Да и на лекции, при объяснении таких тем, приходится рисовать изображения поверхностей в трехмерном пространстве мелом на доске, а это не всегда получается качественно и иллюстративно, как при использовании на лекции ИКТ.

Обзор платформ электронного образования привел к необходимости в создании Flash-клипов по отдельным темам [7; 8]. Создание Flash-клипов трудоемких процесс для преподавателя, но масштабируемый график гораздо нагляднее картинки на доске, это сокращает время изложения материала и способствует усвоению и повышению знаний у студентов.

На наш взгляд, остается открытым вопрос оценивания студента при электронном или дистанционном обучении. В настоящее время все сводится к компьютерному тестированию.

Обсуждение

На наш взгляд, использование на практических занятиях компьютерных программ типа Maple, «Живая математика», GeoGebra и др. модернизирует учебный процесс, позволяют, экономить время при вычислении расчетных задач. Так при вычислении кратных интегралов, все громоздкие арифметические вычисления проводятся с помощью компьютера, тем самым удается на практических занятиях решить больше примеров по изучаемой теме. Компьютерные технологии позволяют строить анимационные математические модели. Студенты становятся модераторами вычислительно процесса, а не статистами.

Анимационная составляющая лекционных и практических занятий является парадигмой цифровых технологий. Такие понятия математического анализа, как геометрический смысл частных производных нескольких переменных, геометрический и физический смысл двойных, тройных интегралов, угловой коэффициент

касательной и т. д. значительно быстрее и качественнее усваиваются, если их продемонстрировать с помощью Flash-клипов, анимационных рисунков. Именно создание Flash-клипов с их анимационными возможностями, по нашему мнению определяет ближайшее будущее использование цифровых технологий в образовании. Не создание видео-лекций, а наглядное представление геометрических тел, основных понятий, позволяет качественно улучшит преподавание математики.

На сегодняшний момент перед преподавателями стоит одна из главных задач, освоить все цифровые инструменты и технологии, тем самым повысить свои цифровые компетенции, чтобы на занятиях по изучаемой дисциплине сформировать профессиональные компетенции у студентов. Идет непрерывный процесс трансформации преподавателя, меняется роль и место педагога. Надо отметить, что дисциплина математический анализ ведется на первом курсе, и процесс образования состоит не только из передачи знаний, но и в воспитании. Преподаватель через свою дисциплину формирует личность, передает ценности и традиции нашего общества. Таким образом, необходимо: во-первых, организовывать между образовательными учреждениями семинары по обмену опытом использования современных цифровых инструментов в преподавании математики, и это не только между вузами, а интересным был обмен опыта «школа-вуз», во-вторых, разработка методологии оптимального использования различных цифровых инструментов, ориентированных на профессиональные компетенции выпускников.

Заключение

Отметим, что произошло формирование нового отношения к цифровым сценариям обучения в вузе, а также активизировался интерес к различным методам цифровой дидактики. Обобщение опыта преподавания математики в вузе, приводит к следующему:

– при традиционном ведении лекции мало кто из преподавателей использует ИКТ;

– студенты демонстрируют высокие умениями и навыками владения цифровыми технологиями, но отсутствует самоорганизации

обучения, что порождает риск снижения качества образования, ориентированного на цифровой формат;

– вхождение в цифровое образование для преподавателя требует подготовку дидактических материалов с использованием ИКТ;

– наиболее эффективный формат обучения – это оптимальное соотношение аудиторного времени с виртуальным обучением, с использованием цифровых технологий.

Таким образом, в условиях цифровизации в первую очередь перестроиться должен сам преподаватель. Создавая новую педагогическую культуру, которая будет переносить методы и средства традиционного обучения в вузе на смешанный формат обучения, позволит качественно организовывать процесс сотрудничества между преподавателем и студентом, необходимо найти «золотую середину» между традиционной формой обучения и применением информационно-коммуникационых технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
2. Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт, решения. – Книга IV. – М.: АЭО, 2021. – 198 с.
3. Степанова Л. Н. Предикторы специфики познавательного и личностного развития представителей цифрового поколения // Вопросы педагогики. – 2021. – № 11-1. – С. 406-409.
4. Егорова Е. М. К вопросу о цифровизации в обучении математических дисциплин// Азимут научных исследований: педагогика и психология.–2020.– Т. 9. – № 4 (33). – С. 121-124.
5. Тазов П. Ю. Вопросы цифрового обучения и методы повышения эффективности обучения цифрового поколения в условиях цифровой среды // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6. – С. 385-391.
6. Буцык С. В. «Цифровое» поколение в вузах и школах российского региона: настоящее и будущее // Стратегические приоритеты. – 2018. – № 4 (20). – С. 136-145.
7. Мешкова Л. Н. Цифровая культура и цифровое поколение: основные направления взаимодействия // Контекст и рефлексия: философия о мире и человек. – 2020. – Т. 9. – № 3-1. – С. 196-206.

8. Итинсон К. С. Обзор платформ электронного обучения: инструменты, преимущества, недостатки / К. С. Итинсон, В. М. Чиркова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36). – С. 194-197.
9. Димитриенко Ю. И. Новая методика преподавания курса «математический анализ» в цифровой среде «NOMOTEX» для инженеров / Ю. И. Димитриенко, Е. А. Губарева, М. П. Гордин // Инновационное развитие. – 2018. – № 8(25). – С. 8-11.

REFERENCES

1. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovanija / A. Ju. Uvarov, Je. Gejbl, I. V. Dvoreckaja; pod red. A. Ju. Uvarova, I. D. Frumina; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki», In-t obrazovanija. M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2019. 343 p.
2. Cifrovaja transformacija obrazovanija: aktual'nye problemy, opyt, reshenija. Kniga IV. M.: AJeO, 2021. 198 p.
3. Stepanova L. N. Prediktory specifiki poznavatel'nogo i lichnostnogo razvitija predstavitelej cifrovogo pokolenija // Voprosy pedagogiki. 2021. # 11-1. Pp. 406-409.
4. Egorova E. M. K voprosu o cifrovizacii v obuchenii matematicheskih disciplin// Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija.2020. T. 9. # 4 (33). Pp. 121-124.
5. Tazov P. Ju. Voprosy cifrovogo obuchenija i metody povyshenija jeffektivnosti obuchenija cifrovogo pokolenija v uslovijah cifrovoj sredy // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2020. # 6. Pp. 385-391.
6. Bucyk S. V. «Cifrovoe» pokolenie v vuzah i shkolah rossijskogo regiona: nastojashhee i budushhee // Strategicheskie prioritety. 2018. # 4 (20). Pp. 136-145.
7. Meshkova L. N. Cifrovaja kul'tura i cifrovoe pokolenie: osnovnye napravlenija vzaimodejstvija // Kontekst i refleksija: filosofija o mire i chelovek. 2020. V. 9. # 3-1. Pp. 196-206.
8. Itinson K. S. Obzor platform jelektronnogo obuchenija: instrumenty, preimushhestva, nedostatki / K. S. Itinson, V. M. Chirkova // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2021. V. 10. # 3 (36). Pp. 194-197.
9. Dimitrienko Ju. I. Novaja metodika prepodavanija kursa «matematicheskij analiz» v cifrovoj srede «NOMOTEX» dlja inzhenerov / Ju. I. Dimitrienko, E. A. Gubareva, M. P. Gordin // Innovacionnoe razvitie. 2018. # 8(25). Pp. 8-11.

ПИРМАНОВА НАЗИРА ИСМЕКОВНА
кандидат филолологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка,
ФГБОУ «Оренбургский государственный педагогический университет»
e-mail: nazira056@mail.ru

NAZIRA ISMEKOVNA PIRMANOVA
Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Russian Language Teaching Methods,
Orenburg State Pedagogical University
e-mail: nazira056@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются методические особенности применения интерактивных и игровых технологий на уроках русского языка при изучении орфографии в средней школе. Использование интерактивных и игровых заданий активизирует познавательную активность учащихся 5 классов, способствует быстрому запоминанию теоретических сведений, помогает обобщению и систематизации материала. В работе отображена методика проведения отдельных видов интерактивных упражнений и компьютерных симуляций, применяемых в учебном процессе: представлены особенности организации творческих видов работ с использованием виртуальных (компьютерных) тренажеров и конструкторов, системы интерактивного голосования, опросов и тестирования, «микрофона», тренинга и др.

Ключевые слова: орфография, правописание приставок, игровые технологии, виртуальные тренажеры, компьютерные тренажеры, интерактивные упражнения, «микрофон», тренинг.

USING TASKS OF AN INTERACTIVE ORIENTATION IN THE STUDY OF SPELLING IN HIGH SCHOOL

The article discusses the methodological features of the use of interactive and gaming technologies in Russian language lessons in the study of spelling in high school. The use of interactive and gaming tasks activates the cognitive activity of students in grade 5, contributes to the rapid memorization of theoretical information, and helps to generalize and systematize the material. The paper shows the methodology for conducting certain types of interactive exercises and computer simulations used in the educational process: the features of the organization of creative types of work using virtual (computer) simulators and constructors, an interactive voting system, polls and testing, a "microphone", training, etc.

Keywords: spelling, spelling of consoles, game technologies, virtual simulators, computer simulators, interactive exercises, training.

Введение

В современном образовательном пространстве активно используются различные виды игровых и интерактивных технологий, что объясняется группой общих социокультурных процессов, «целью которых является отбор новых форм социальной организации и культуры взаимодействия» между педагогом и обучающимися» [1, с. 5-6].

Наличие устойчивого познавательного интереса обучающихся, их мотивации, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО), является одним из критериев эффективности процесса образования [11].

Отбор подходящих условий и способов организации познавательной деятельности обучающихся требует освоения креативных форм и методов обучения, к каким можно отнести игровые и интерактивные упражнения.

Обращение к использованию игровых и интерактивных заданий при изучении правописания приставок находит отражение в работах Л. А. Тростенцовой, А. Д. Дейкиной [10], Л. Ю. Комисаровой [3] и др.

Современные исследователи (Л. Н. Кузьменко, М. Г. Низенькова, А. С. Смития, Н. В. Заболотнев) [2; 6; 7; 9] отмечают высокий потенциал интерактивных технологий и компьютерных симуляций при изучении русского языка и других учебных дисциплин в школе.

Основная часть

В данной статье мы рассмотрим, как организовать продуктивную творческую деятельность учащихся 5 классов при изучении темы «Правописание приставок».

На учебных занятиях могут быть организованы различные формы взаимодействия учащихся - работа в парах, групповая, индивидуальная.

К примеру, каждая пара получает карточку со словами с пропущенными орфограммами, один ученик должен вписать выбранную после совместного обсуждения букву, в другой – подчеркнуть орфограмму и выделить приставку. При выполнении подобных заданий мы включаем в текст трудные в орфографическом плане слова с изучаемой орфограммой (розвальни, чересседельник, разжужжаться, бесшабашный и др.), обязательным элементом является работа над лексическим значением слов, словообразовательным составом, что подчеркивает комплексный характер такого вида работы. Особенно актуально проведение парной и групповой работы учащихся при изучении приставок иноязычного происхождения: перечень слов с иноязычными приставками (асимметрия, гиперзвуковой, гипогенный, деформированный, дезориентированный, субальпийский, транслитерация, ультрафиолетовый, пантеизм, панисламизм, трансиорданский, субинспектор и др.) достаточно велик, требуется организации объемной лексической работы на текстовом материале для закрепления знаний.

Групповая работа может заключаться в оформлении «дерева решений». «Дерево решений» – это разновидность схемы, в которой показаны возможные последствия принятия серии связанных между собой решений; иерархическая древовидная структура, состоящая из правила вида «Если ..., то ...». На уроке по теме «Правописание приставок на «-*з*» и «-*с*» целесообразным представляется использование «ПОПС-формулы» – инструмента, с помощью которого учащиеся могут осуществлять индивидуальный контроль качества усвоения знаний. На экран интерактивной доски выводится образец, с помощью которого конструируется «ПОПС-формула».

На этапе обобщения актуально проведение «мозгового штурма».

Использование мастер-класса допустимо при усвоении правописания приставок в 5 классе. Так, на занятии можно воспользоваться материалом в виде скрайб-презентации, где знания обучающимся сообщает персонаж мультфильма – умная девочка Оля, которая станет экспертом на уроке и проведёт мастер-класс [8].

Обобщающий урок с элементами мастер-класса «Правописание приставок» поможет ученикам синтезировать и систематизировать полученные ранее знания, к тому же игровая форма усилит мотивацию и прочность запоминания материала учащимися.

В компьютерных симуляциях, важной частью которых являются виртуальные (компьютерные) тренажёры, существует благоприятная электронная среда для выполнения учебных задач, отработки практических умений, систематизации и обобщении теоретических знаний. Применение такого рода виртуальных тренажёров допустимо и при изучении правописания приставок. При помощи конструкторов для создания интерактивных упражнений «LearningApps» [4] или «Wordwall» [5] нами были созданы различные виды упражнений.

Например, упражнение «*Классификация*» – его суть заключается в том, что ученику требуется вспомнить правило написания приставок, оканчивающихся на -З и -С, затем распределить слова в две группы: «Приставки с буквой З» и «Приставки с буквой С». Если потребуется помощь, можно, нажав на изображение лампочки, получить подсказку. Осуществляя проверку правильности выполнения упражнения, учащийся находит кодовое слово и записывает его в «Комментариях».

Упражнение «*Правда или ложь*» – в инструкции к упражнению объясняется, что слова с пропущенными буквами пролетают на скорости. Учащемуся нужно определить правильное написание (буква С или З) слова, представленного перед ним, и нажать на соответствующую кнопку с буквой (синего или красного цвета соответственно).

С помощью компьютерных тренажёров можно разработать тренинг «Гласные в приставках *при-* и *пре-*». Цель тренинга заключается в том, чтобы, в зависимости от пропущенной в слове буквы, распределить слова по ячейкам. На задание учащимся отводится ограниченное количество времени – 3 минуты. Отметим, что учащиеся весьма успешно справляются с выполнением заданий, проявляют неподдельный интерес.

Выполняя упражнения подобного рода, учащиеся не только обобщают знания о правописании различных приставок, но и учатся

работать с компьютерными тренажёрами, использование которых актуально и востребовано в качестве средства контроля и оценки имеющихся знаний и умений, а также для предполагаемого перехода к формированию самоконтроля обучающихся.

Голосования и опросы также могут использоваться при изучении правописания приставок. Мобильной и современной является работа, организованная с помощью системы интерактивного голосования и тестирования «VOTUM». Данная система представляет собой концепцию образовательных ресурсов последнего поколения, функционирующую как технологический помощник. Система «VOTUM» – это система обучения, тестирования и голосования, обеспечивающая интерактивное общение между учителем и обучающимися в ходе учебного процесса, контроля знаний, проведения учебных игр и другой деятельности в рамках школьного образования. Главным достоинством является то, что система проста и удобна в применении, помогает учителю в координации учебного процесса, подготовке отчёта о результатах, даёт возможность быстро получить ответную реакцию обучающихся.

Работа «VOTUM» организуется при наличии одного компьютера, на котором установлено необходимое программное обеспечение, и беспроводных пультов для обучающихся и учителя. К компьютеру подключается через USB-порт радио-ресивер. Учащиеся используют пульты: дают ответы на вопросы, выбирая один ответ из нескольких вариантов или вводя нужный ответ. Сигнал с пульта направляется в компьютер при помощи радио-ресивера, обрабатывается программой, затем представляются полученные результаты. Учитель контролирует ход голосования посредством личного пульта [2, с. 112-114].

Для облегчения запоминания обучающимися орфографических правил, например, для того чтобы запомнить правильное написание слов с приставками *при-* и *пре-*, целесообразно применять такую форму работы, как «микрофон», предполагающую чтение вслух одним учеником текста – стихотворного или прозаического [1, с. 23-24]. Поскольку по правилам «микрофона» осуществляется высказывание только одного выбранного учащегося по изучаемой проблеме, без

комментариев остальных учеников, то можно предложить классу в качестве дополнительного задания записать услышанные при прочтении текста слова с приставками *при-* и *пре-* в 2 столбика в своих тетрадях и подчеркнуть приставки в данных словах.

Заключение

Таким образом, использование интерактивных заданий уместно при организации учебных занятий, при проверке самостоятельной или домашней работы учащихся. Вместе с тем, наличие упражнений интерактивной направленности предусматривает необходимость систематического обновления материалов, применения электронных учебно-методических изданий и современных мультимедийных средств обучения. Использование интерактивных технологий способствует не только увеличению продуктивности образовательного процесса, достижению более высоких результатов и включению учащихся в процесс усвоения знаний в роли активных участников, но и повышению учебной мотивации и созданию позитивной, творческой обстановки в ходе занятия. Актуальность привлечения интерактивных и игровых технологий, обучающих игр, мастер-классов и тренингов бесспорна: учитель, демонстрируя творческий подход, погружает обучающихся в мир современных мультимедийных средств образовательного пространства, направленных на активизацию их мыслительных способностей, повышение уровня коммуникации, формирование креативных навыков и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермакова Т. И. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: учеб. пособие / Т. И. Ермакова, Е. Г. Ивашкин. – Нижний Новгород: Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева, 2013. – 158 с.
2. Заболотнев Н. В. Использование интерактивной системы голосования и тестирования Votum в начальной школе // Школьные технологии. – 2010. – № 4. – С. 112-115.
3. Комиссарова Л. Ю. Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм): Монография. – М.: Баласс, 2014. – 176 с.
4. Конструктор для создания интерактивных упражнений LearningApps [Электронный ресурс]. – URL: https://learningapps.org (дата обращения: 20.03.2022).

5. Конструктор для создания интерактивных упражнений Wordwall [Электронный ресурс]. – URL: https://wordwall.net/ru (дата обращения: 20.03.2022).
6. Кузьменко Л. Н. Интерактивные игры и упражнения на уроках русского языка. – URL: https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/intieraktivnyie_ighry_i_uprazhnieniia_na_urokakh_russkogho_iazyka (дата обращения: 20.03.2022).
7. Низенькова М. Г. Разбираемся в терминологии. Активные и интерактивные приемы работы на уроке русского языка. – URL: https://lecta.rosuchebnik.ru/ (дата обращения: 20.03.2022).
8. Правописание приставок: скрайб-презентация для урока русского языка в 5 классе [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=ico6UpbmD30 (дата обращения: 20.03.2022).
9. Смития А. С. Интерактивные формы обучения в системе дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – URL: https://infourok.ru/interaktivnye-formy-obucheniya-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej-4669110.html (дата обращения: 20.03.2022).
10. Тростенцова Л. А. Методика преподавания русского языка – теория или практика? // Л. А. Тростенцова, А. Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 2014. – № 8. – С. 9-12.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. – 126 с.

REFERENCES

1. Ermakova T. I. Provedenie zanjatij s primeneniem interaktivnyh form i metodov obuchenija: ucheb. posobie / T. I. Ermakova, E. G. Ivashkin. Nizhnij Novgorod: Nizhegorod. gos. tehn. un-t im. R.E. Alekseeva, 2013. 158 p.
2. Zabolotnev N. V. Ispol'zovanie interaktivnoj sistemy golosovanija i testirovanija Votum v nachal'noj shkole // Shkol'nye tehnologii. 2010. # 4. Pp. 112-115.
3. Komissarova L. Ju. Orfograficheskaja navigacija (metodika formirovanija orfograficheskoj zorkosti u uchashhihsja s oporoj na opoznavatel'nye priznaki orfogramm): Monografija. M.: Balass, 2014. 176 p.
4. Konstruktor dlja sozdanija interaktivnyh uprazhnenij LearningApps. URL: https://learningapps.org (accessed: 20.03.2022).
5. Konstruktor dlja sozdanija interaktivnyh uprazhnenij Wordwall. URL: https://wordwall.net/ru (accessed: 20.03.2022).
6. Kuz'menko L. N. Interaktivnye igry i uprazhnenija na urokah russkogo jazyka. URL: https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/intieraktivnyie_ighry_i_uprazhnieniia_na_urokakh_russkogho_iazyka (accessed: 20.03.2022).
7. Nizen'kova M. G. Razbiraemsja v terminologii. Aktivnye i interaktivnye priemy raboty na uroke russkogo jazyka. URL: https://lecta.rosuchebnik.ru/ (accessed: 20.03.2022).
8. Pravopisanie pristavok: skrajb-prezentacija dlja uroka russkogo jazyka v 5 klasse. URL: https://www.youtube.com/watch? v=ico6UpbmD30 (accessed: 20.03.2022).

9. Smitija A. S. Interaktivnye formy obuchenija v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija detej. URL: https://infourok.ru/ interaktivnye-formy-obucheniya-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej-4669110.html (accessed: 20.03.2022).
10. Trostencova L. A. Metodika prepodavanija russkogo jazyka teorija ili praktika? // L. A. Trostencova, A. D. Dejkina // Russkij jazyk v shkole. 2014. # 8. Pp. 9-12.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija: prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 31 maja 2021 g. # 287. 126 p.

ЭСКЕРХАНОВА ЛУИЗА ТАГИРОВНА
кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»

e-mail: Lu-69@yandex.ru

LUIZA TAGIROVNA ESKERKHANOVA
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Theories and Technologies of Social Work,
A. A. Kadyrov Chechen State University
e-mail: Lu-69@yandex.ru

МУЦУРОВА ЗАЛИНА МУСАЕВНА
старший преподаватель кафедра информационных технологий и методики преподавания информатики,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

e-mail: zalinan@bk.ru

ZALINA MUSAEVNA MUTSUROVA
Senior Lecturer, Department of Information Technologies and Methods of Teaching Computer Science,
Chechen State Pedagogical University
e-mail: zalinan@bk.ru

РОГАЧЕВ РУСЛАН АХМЕТХАНОВИЧ
аспирант, ассистент, кафедра менеджмента в энергетике и промышленности,
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ»

e-mail: RogachevRA@mpei.ru

RUSLAN AKHMETKHANOVYCH ROGACHEV
Postgraduate Student, Assistant, Department of Management in Energy and Industry,
National Research University "Moscow Power Engineering Institute"
e-mail: RogachevRA@mpei.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Изучение вопроса применения информационных технологий в научных исследованиях имеют важное значение в современном мире. Развитие информационных технологий изменило не только способы работы с данными и информацией, но и подходы к научным исследованиям в целом. Они стали более точными, быстрыми и эффективными.

Основные тенденции применения информационных технологий в научных исследованиях включают: большие объемы данных, инструменты визуализации, моделирование, интернет и облачные вычисления, искусственный интеллект. Таким образом, исследования темы "основные тенденции применения информационных технологий в научных исследованиях" имеют важное значение

для понимания того, как информационные технологии могут помочь в улучшении и ускорении научных исследований, а также как их применение может привести к новым научным открытиям и достижениям.

Цель исследования: сравнительный анализ применения информационных технологий в научных исследованиях, с выявлением преимуществ и недостатков. Метод или методология проведения работы: анализ научных статей и публикаций: обзор литературы, определить основных направлений и тенденций применения информационных технологий в научных исследованиях. Результаты: сформулировать целостное представление, с учетом основных достоинств и недостатков, использования информационных технологий в научно-исследовательской деятельности.

Результаты могут быть полезны для ученых и научных организаций, которые хотят оптимизировать свою работу с помощью использования информационных технологий; для компаний, которые занимаются разработкой и продажей программного обеспечения для ученых и научных организаций; для правительственных организаций, которые хотят поддержать и стимулировать развитие научных исследований в своих странах.

Ключевые слова: информационные технологии, научные исследования, облачные вычисления, большие данные, машинное обучение, виртуальная реальность, дополненная реальность, цифровые инструменты, современные тенденции, эффективность, научные инструменты.

MAIN TRENDS IN THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN SCIENTIFIC RESEARCH

Research on scientific topics using information technologies is of great importance in the modern world. The development of information technologies has not only changed the ways of working with data and information but also approaches to scientific research as a whole. They have become more precise, fast, and efficient.

The main trends in the application of information technologies in scientific research include the following: Big data, visualization tools, modeling, and internet and cloud computing, artificial intelligence.

Thus, research on the topic "main trends in the application of information technologies in scientific research" is of great importance for understanding how information technologies can help improve and accelerate scientific research, as well as how their application can lead to new scientific discoveries and achievements.

Goal: Comparative analysis of the use of information technologies in scientific research, with identification of advantages and disadvantages.

Methodology: Analysis of scientific articles and publications: literature review, identification of the main directions and trends of using information technologies in scientific research.

Results: Formulate a comprehensive understanding, taking into account the main advantages and disadvantages of using information technologies in scientific research activities.

Application area of results can be useful for: scientists and scientific organizations that want to optimize their work using information technologies; companies that develop and sell software for scientists and scientific organizations; government organizations that want to support and stimulate the development of scientific research in their countries.

Keywords: information technology, scientific research, cloud computing, big data, machine learning, virtual reality, augmented reality, digital tools, modern trends, efficiency, scientific tools.

Введение

Современные научные исследования используют различные информационные технологии, которые помогают исследователям обрабатывать, анализировать и интерпретировать данные. Некоторые из основных информационных технологий, используемых в научных исследованиях, включают:

1. Системы управления базами данных (СУБД) – программные инструменты, используемые для создания, хранения и обработки больших объемов данных.
2. Аналитические инструменты – статистические пакеты, системы анализа данных, машинное обучение, искусственный интеллект, биоинформатика и другие инструменты, используемые для анализа данных и извлечения новых знаний из данных.
3. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – электронная почта, видеоконференции, чаты и другие технологии, используемые для коммуникации и сотрудничества между исследователями, а также для обмена данными и результатами исследований.
4. Вычислительные технологии – суперкомпьютеры, облачные вычисления, параллельные вычисления и другие технологии, используемые для обработки и анализа больших объемов данных, выполнения вычислительно сложных задач и моделирования процессов и явлений в науке.
5. Геоинформационные системы (ГИС) – технологии для сбора, обработки, анализа и отображения географических данных, таких как карты, спутниковые снимки, дистанционное зондирование и другие методы.

6. Электронные библиотеки и базы данных – онлайн-хранилища научных статей, книг, журналов, отчетов и других источников, доступных исследователям для получения актуальной и достоверной информации.

7. Интернет-ресурсы и социальные сети – платформы, которые используются для общения, обмена информацией и сотрудничества между исследователями из разных стран и научных областей, а также для получения обратной связи от научного сообщества [3, с. 151].

В целом, информационные технологии становятся все более важными для научных исследований, поскольку они помогают их авторам быстро и эффективно обрабатывать и анализировать большие объемы данных, взаимодействовать друг с другом и получать доступ к новейшим научным данным и методикам. Они также позволяют ускорять и повышать качество научных открытий и научных результатов, что делает их важным инструментом для современной науки.

Обзор исследований

Вопрос об использовании информационных технологий в научных исследованиях изучался в трудах различных ученых. Например, Джон Кингдон – британский экономист, автор книги "Think Like a Freak", которая была включена в список бестселлеров The New York Times. Кингдон отмечает, что с помощью информационных технологий можно обрабатывать и анализировать большие объемы данных, что помогает выявлять скрытые закономерности и тренды в исследуемых процессах. Кроме того, технологии машинного обучения и искусственного интеллекта позволяют создавать прогностические модели и прогнозировать будущие события с высокой точностью [9, с. 87]. Однако Д. Кингдон также отмечает, что использование информационных технологий в науке может привести к некоторым ограничениям. Например, обработка больших объемов данных может потребовать значительных вычислительных мощностей, а также специализированных знаний и навыков ученых. Тем не менее, Д. Кингдон считает, что в целом использование информационных технологий в науке имеет больше преимуществ, чем недостатков, и

способно значительно ускорить и улучшить научные исследования во многих областях.

С другой стороны, один из экспертов в области использования информационных технологий в науке, Александр Винер, считает, что Одним из вызовов, связанных с использованием ИТ в научных исследованиях, является необходимость обеспечения безопасности и защиты данных. Исследователи должны обеспечить надежную защиту своих данных, чтобы предотвратить утечки или кражу данных, а также защитить данные от вирусов и других вредоносных программ [1, с. 136].

Однако, А. Винер также признает, что необходимо учитывать некоторые ограничения и недостатки при использовании ИТ в научных исследованиях. Например, некоторые методы и технологии могут быть слишком сложными для непосвященных людей, а также могут быть ограничения по доступу к данным и оборудованию. Кроме того, необходимо учитывать некоторые этические и социальные вопросы, такие как защита персональных данных и недискриминация при использовании алгоритмов машинного обучения.

Применение информационных технологий (ИТ) в научных исследованиях имеет свои плюсы и минусы, которые могут существенно повлиять на эффективность и результативность научных исследований.

Преимущества:

– Более эффективные сбор и хранение данных: ИТ позволяют быстро и эффективно собирать, обрабатывать, анализировать и хранить огромные объемы данных, что значительно упрощает и ускоряет процесс научных исследований.

– Улучшение коммуникации: ИТ позволяют ученым из разных стран и регионов обмениваться информацией, общаться и сотрудничать над научными проектами в режиме реального времени, что способствует повышению качества и эффективности научных исследований.

– Улучшение точности и качества исследований: ИТ позволяют автоматизировать многие процессы научных исследований, что

уменьшает вероятность ошибок и повышает точность и качество исследований.

– Ускорение разработки новых технологий и продуктов: ИТ позволяют быстро и эффективно разрабатывать новые технологии и продукты на основе результатов научных исследований, что способствует инновационному развитию.

Недостатки:

- Зависимость от технологий: использование ИТ в научных исследованиях может привести к тому, что ученые становятся слишком зависимыми от технологий и теряют способность к критическому мышлению и творческому подходу.
- Проблемы безопасности: использование ИТ может привести к угрозе безопасности данных и нарушению конфиденциальности, что может привести к серьезным последствиям для научных исследований.
- Ограничения доступа к технологиям: некоторые ученые не имеют доступа к современным технологиям, что может привести к тому, что они отстают от коллег, которые имеют доступ к современным технологиям.
- Ограничения в использовании: некоторые научные исследования требуют специальных знаний и умений, которые могут быть недоступны для некоторых ученых, что ограничивает их возможности использования ИТ в научных исследованиях.
- Распространение недостоверной информации: Использование ИТ может привести к распространению недостоверной информации и фейковых научных исследований, что может нанести ущерб доверию к науке в целом.
- Недостаточная регулировка: Использование ИТ в научных исследованиях может привести к тому, что ученые не соблюдают правила и этические нормы, что может привести к серьезным последствиям [6, с. 322].

Примеры:

– В исследовании здоровья женщин, проведенном в 2012 году, использовалась база данных с результатами маммографических исследований. Однако позже было обнаружено,

что данные в базе содержали ошибки, и более половины женщин были неправильно классифицированы как больные раком груди.

– В исследованиях, связанных с конфиденциальностью пациентов, доступ к данным может быть ограничен законодательством и правилами доступа, что затрудняет проведение изысканий в этой области. Например, исследования, связанные с психическим здоровьем пациентов, могут требовать дополнительного согласия от пациентов и дополнительных разрешений от регуляторных органов.

– В исследованиях, связанных с анализом климатических изменений, могут отсутствовать данные о климатических явлениях в некоторых частях мира. Это может привести к тому, что результаты не будут полностью точными и могут быть недостаточно репрезентативными.

– Недавно был обнаружена крупная кибератака на больницы в США, в результате которого были скомпрометированы личные данные миллионов пациентов. Такие утечки данных могут повлиять на результаты исследований, особенно в случае, когда личные данные пациентов играют в них ключевую роль.

– Для проведения исследований в области искусственного интеллекта необходимы высокопроизводительные компьютеры и специализированное программное обеспечение, что может быть слишком дорого для многих ученых и исследовательских групп. Это может привести к тому, что некоторые работы не будут проведены, или результаты будут не полностью точными, так как не были использованы достаточно мощные ИТ-инструменты [12, с. 19].

В целом, применение ИТ в научных исследованиях имеет свои плюсы и минусы, и эти факторы должны быть учтены при разработке стратегии научных изысканий. Необходимо использовать ИТ с умом и обеспечивать безопасность данных и соблюдение этических норм.

Результаты и их обсуждение

Ниже описаны последние тенденции и новшества в области информационных технологий, а также как они влияют на процесс научных исследований.

– Искусственный интеллект (AI) и машинное обучение становятся все более популярными в научных исследованиях. Они могут использоваться для анализа больших объемов данных и выявления тенденций, а также для разработки новых моделей и теорий. Например, AI может использоваться для анализа данных генома и выявления генетических мутаций, связанных с определенными заболеваниями.

– Облачные вычисления стали широко применяться в научных исследованиях, так как они позволяют исследователям быстро и легко доступаться к большим объемам данных и компьютерным ресурсам. Это может быть особенно полезно для научных проектов, которые требуют большого количества вычислительных мощностей.

– Большие данные (Big Data). С развитием технологий сбора и хранения данных, научные исследователи столкнулись с огромными объемами информации, которые нужно обрабатывать и анализировать. Большие данные стали ценным ресурсом для исследований в таких областях, как биология, медицина, экология и социология.

– Виртуальная и дополненная реальность могут использоваться для создания виртуальных лабораторий и моделей, что может помочь исследователям понять сложные процессы и явления. Например, в медицине это может использоваться для тренировки хирургов или моделирования эффектов различных лекарственных препаратов на организм.

– Биоинформатика использует информационные технологии для анализа и понимания биологических процессов. Это может включать анализ генетических данных, моделирование белковых структур и разработку новых лекарственных препаратов.

– Цифровая обработка изображений может использоваться для анализа медицинских изображений, таких как рентгеновские снимки или МРТ, что позволяет докторам более точно определять заболевания и выбирать наиболее эффективные методы лечения [7, с. 66].

Эти технологические новшества и инновации значительно меняют процесс научных исследований. Они позволяют авторам

обрабатывать и анализировать большие объемы данных, сокращают время, необходимое для получения результатов, улучшают точность и надежность экспериментов и моделирования, а также позволяют проводить исследования в областях, где это ранее было невозможно. Однако эти технологии также требуют от исследователей новых навыков и знаний, связанных с обработкой данных и программированием, что может быть вызовом для тех, кто не имеет соответствующего опыта.

Раскроем несколькие аспекты, в которых информационные технологии помогают улучшать и ускорять научные исследования.

Во-первых, они позволяют автоматизировать процессы, которые раньше выполнялись вручную. Например, с использованием компьютерных программ можно проводить автоматический анализ данных, что уменьшает количество ошибок и сокращает время, затрачиваемое на этот процесс. Кроме того, технологии машинного обучения и искусственного интеллекта могут помочь в обнаружении скрытых закономерностей в данных, что может привести к новым научным открытиям.

Во-вторых, информационные технологии позволяют обрабатывать большие объемы данных, которые невозможно было бы обработать вручную. Например, в биоинформатике с использованием вычислительных методов можно анализировать данные о геномах и протеомах, что может привести к разработке новых лекарств и методов лечения.

В-третьих, информационные технологии упрощают сотрудничество между учеными, что может привести к созданию более крупных исследовательских проектов и более обширной работе. С помощью онлайн-систем совместной работы ученые могут обмениваться данными, результатами исследований, проводить совместные эксперименты и взаимодействовать в режиме реального времени, что позволяет быстрее достигать результатов [10, с. 72].

Наконец, информационные технологии позволяют визуализировать данные и результаты исследований, что делает их более доступными для других ученых и широкой общественности.

Например, можно использовать интерактивные диаграммы и графики, чтобы проиллюстрировать сложные процессы и результаты.

Таким образом, информационные технологии играют важную роль в улучшении и ускорении научных исследований, что помогает создавать новые открытия и технологии, улучшать нашу жизнь и решать многие глобальные проблемы.

Как уже упоминалось, информационные технологии позволяют использовать искусственный интеллект (ИИ) для решения сложных научных задач. Искусственный интеллект – это компьютерная система, способная выполнять задачи, которые обычно требуют умственных способностей человека, такие как распознавание образов, классификация данных и обработка естественного языка.

В научных исследованиях ИИ может использоваться для обработки больших объемов данных и поиска закономерностей, которые могут быть незаметными для человека. Например, в медицинских исследованиях ИИ может использоваться для анализа медицинских изображений и распознавания заболеваний, а также для прогнозирования результатов лечения.

Конкретные примеры использования ИИ в научных исследованиях могут быть разнообразными, вот несколько из них:

– Использование ИИ для разработки новых лекарств. Например, компания Insilico Medicine использовала ИИ для создания новых молекул-кандидатов на основе больших объемов данных, включающих информацию о структуре белков, фармакологических свойствах и биологических взаимодействиях. Это может значительно сократить время и затраты на разработку новых лекарств.

– Использование ИИ для анализа медицинских изображений. Например, компания Arterys разработала систему, использующую ИИ для распознавания рака легких на основе компьютерной томографии. Это может помочь в ранней диагностике рака и улучшении прогноза лечения.

– Использование ИИ для анализа геномных данных. Например, проект DeepVariant разработал ИИ-алгоритм для распознавания генетических мутаций, что может помочь ученым лучше понимать связь между геномом и заболеваниями.

– Использование ИИ для создания компьютерных моделей и симуляций. Например, компания Simulations Plus использует ИИ для создания виртуальных пациентов, что позволяет быстрее и более точно оценить эффективность лекарственных препаратов.

– Использование ИИ для классификации данных в экологических исследованиях. Например, ученые использовали ИИ для анализа изображений дронов, чтобы автоматически определять виды животных и оценивать численность популяций [11, с. 197].

Это лишь некоторые примеры, но в целом использование ИИ в научных исследованиях может быть применено во многих областях и иметь значительный потенциал для ускорения процесса получения новых знаний. Для дальнейшего изучения темы применения информационных технологий в научных исследованиях, можно рекомендовать следующее:

1. Изучение современных технологий в области анализа данных, машинного обучения и искусственного интеллекта, которые позволяют автоматизировать процессы анализа и обработки данных в научных исследованиях.

2. Изучение современных подходов к обработке больших данных и созданию систем хранения и обработки данных, которые позволяют эффективно хранить и обрабатывать большие объемы данных, такие как геномные данные и данные в области биоинформатики.

3. Изучение современных подходов к созданию виртуальных лабораторий и экспериментальных установок, которые позволяют проводить эксперименты и моделирование в виртуальной среде, что существенно сокращает время и затраты на проведение экспериментов.

4. Изучение проблем безопасности и конфиденциальности данных, связанных с применением информационных технологий в научных исследованиях, и разработка методов и технологий для защиты данных.

5. Изучение социальных и этических аспектов использования информационных технологий в научных исследованиях, включая

проблемы связанные с использованием персональных данных, вопросы ответственности за результаты исследований, и т.д.

6. Изучение современных трендов в области информационных технологий, которые могут иметь потенциальное применение в научных исследованиях в будущем, и подготовка кадров, способных работать с такими технологиями.

Заключение

На основании изучения вопроса о использовании информационных технологий в научных исследованиях, можно сформулировать следующие выводы:

– использование информационных технологий (ИТ) в научных исследованиях имеет множество преимуществ, таких как ускорение и автоматизация процесса обработки данных, улучшение точности и достоверности результатов, расширение возможностей для совместной работы и сбора информации в реальном времени. Кроме того, ИТ позволяют находить новые подходы к решению научных задач, исследовать сложные системы и обнаруживать скрытые закономерности.

– использование ИТ также имеет свои недостатки, такие как возможность ошибок в программном обеспечении, ограниченность доступа к информации, проблемы с защитой данных и человеческий фактор, связанный с необходимостью правильного интерпретирования результатов.

– многие ученые и эксперты в области науки признают значение ИТ для научных исследований и активно исследуют новые способы их использования. Одним из экспертов на этой теме является Д. Кингдон, который считает, что ИТ могут дать научному сообществу множество новых возможностей. Другой эксперт, А. Винер, отмечает важность правильного использования ИТ и подчеркивает необходимость более активного участия ученых в создании и развитии технологий.

Таким образом, использование ИТ в научных исследованиях имеет свои преимущества и недостатки, но при правильном подходе к их использованию они могут значительно ускорить и повысить качество научных исследований. Важно, чтобы ученые и эксперты

постоянно следили за развитием новых технологий и использовали их наиболее эффективно в своей работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Применение искусственного интеллекта в науке и технике / В. А. Болотов, М. Г. Сурков, Д. Ю. Федоров // Вестник Российской академии наук. – 2019. – Т. 89. – № 2. – С. 133-142.
2. Григорьев А. И. Информационные технологии в исторических исследованиях: проблемы и перспективы / А. И. Григорьев, О. А. Шурпакова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История. – 2019. – Т. 19. – № 2. – С. 362-371.
3. Карпов А. С. Использование информационных технологий в экономических исследованиях // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2019. – Т. 193. – № 8. – С. 148-157.
4. Лебедев В. П. Информационные технологии в биологических исследованиях: достижения и перспективы / В. П. Лебедев, А. В. Соловьев, В. В. Плотников // Информационные технологии. – 2018. – Т. 24. – № 12. – С. 824-832.
5. Назарова О. Ю. Информационные технологии в гуманитарных исследованиях: проблемы и перспективы // Научный вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2020. – № 3 (820). – С. 68-75.
6. Оганесян Р. Р. Применение информационных технологий в геологических исследованиях / Р. Р. Оганесян, А. Ю. Гарагашян // Вестник Московского университета. Серия 4: Геология. – 2019. – Т. 74. – № 4. – С. 320-326.
7. Крюкова Л. А. Применение информационных технологий в научной деятельности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Технические науки. – 2013. – № 1. – С. 65-68.
8. Васильев В. И. Информационные технологии в науке и образовании // Системы и средства информатики. – 2014. – Т. 24. – № 1. – С. 4-18.
9. Александрова Т. В. Применение информационных технологий в научных исследованиях в области экономики // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2015. – № 1. – С. 87-95.
10. Горюнов А. А. Информационные технологии в научных исследованиях в области инженерии и технологии // Вестник Волгоградского государственного технического университета. – 2016. – № 6. – С. 67-72.
11. Chang C.-H. The role of information technology in scientific research / C. H. Chang, R. Lusk // Journal of Systems and Software. – 2017. – Vol. 123. – P. 197-212.
12. Khan F. A. A review of the use of information technology in scientific research / F. A. Khan, S. Ahmed // Library Philosophy and Practice. – 2018. – Vol. 20, Iss. 2. – P. 1-21.
13. Naseem A. Information technology in scientific research: current and future trends / A. Naseem, F. Ghafoor, M. Khan // Journal of Advances in Information Technology. – 2018. – Vol. 9. – Iss. 3. – P. 142-151.

REFERENCES

1. Bolotov V. A. Primenenie iskusstvennogo intellekta v nauke i tehnike / V. A. Bolotov, M. G. Surkov, D. Ju. Fedorov // Vestnik Rossijskoj akademii nauk. 2019. V. 89. # 2. Pp. 133-142.
2. Grigor'ev A. I. Informacionnye tehnologii v istoricheskih issledovanijah: problemy i perspektivy / A. I. Grigor'ev, O. A. Shurpakova // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Istorija. 2019. V. 19. # 2. Pp. 362-371.
3. Karpov A. S. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v jekonomicheskih issledovanijah // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki. 2019. V. 193. # 8. Pp. 148-157.
4. Lebedev V. P. Informacionnye tehnologii v biologicheskih issledovanijah: dostizhenija i perspektivy / V. P. Lebedev, A. V. Solov'ev, V. V. Plotnikov // Informacionnye tehnologii. 2018. V. 24. # 12. Pp. 824-832.
5. Nazarova O. Ju. Informacionnye tehnologii v gumanitarnyh issledovanijah: problemy i perspektivy // Nauchnyj vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2020. # 3 (820). Pp. 68-75.
6. Oganesjan R. R. Primenenie informacionnyh tehnologij v geologicheskih issledovanijah / R. R. Oganesjan, A. Ju. Garagashjan // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 4: Geologija. 2019. V. 74. # 4. Pp. 320-326.
7. Krjukova L. A. Primenenie informacionnyh tehnologij v nauchnoj dejatel'nosti // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Tehnicheskie nauki. 2013. # 1. Pp. 65-68.
8. Vasil'ev V. I. Informacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii // Sistemy i sredstva informatiki. 2014. V. 24. # 1. Pp. 4-18.
9. Aleksandrova T. V. Primenenie informacionnyh tehnologij v nauchnyh issledovanijah v oblasti jekonomiki // Jekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz. 2015. # 1. Pp. 87-95.
10. Gorjunov A. A. Informacionnye tehnologii v nauchnyh issledovanijah v oblasti inzhenerii i tehnologii // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. 2016. # 6. Pp. 67-72.
11. Chang C.-H. The role of information technology in scientific research / C. H. Chang, R. Lusk // Journal of Systems and Software. 2017. Vol. 123. P. 197-212.
12. Khan F. A. A review of the use of information technology in scientific research / F. A. Khan, S. Ahmed // Library Philosophy and Practice. 2018. Vol. 20, Iss. 2. Pp. 1-21.
13. Naseem A. Information technology in scientific research: current and future trends / A. Naseem, F. Ghafoor, M. Khan // Journal of Advances in Information Technology. 2018. Vol. 9. Iss. 3. Pp. 142-151.

ЖУРАВЛЕВА ЕВГЕНИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;
доцент кафедры социологии, психологии и права, ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева»
e-mail: evgalex_zh@mail.ru

EVGENIYA ALEXANDROVNA ZHURAVLEVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Department of General and Practical Psychology,Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University;
Department of Sociology, Psychology and Law, D. I. Mendeleev University of Chemical Technology
e-mail: evgalex_zh@mail.ru

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В КОММУНИКАЦИЮ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье находит отражение краткий анализ подходов и моделей эмоционального выгорания специалистов. Возникающее в современной действительности напряжение и тревога людей в социально-уязвимом положении, помимо традиционных профессиональных стрессоров работы в системе «человек-человек» с запросами на социальную помощь и поддержку, может приводить к росту симптоматики и темпа эмоционального выгорания специалистов, поэтому исследование его факторов и способов совладания с ним – актуально. В международной классификации болезней указан как фактор, влияющий на состояние здоровья населения и обращения в учреждения здравоохранения. Практики выделяют показателями эмоционального выгорания объемный ряд симптомов (физических, эмоциональных, поведенческих), а также ролевые, личностные, организационные факторы. Подобные явления и реакции на профессиональный стресс могут возникать у любого здорового человека, оно специфически проявляется не только на уровне реакций, но также и на уровне ценностей и смыслов профессиональной деятельности. Реакция зависит от когнитивной оценки уровня стрессора, усилия человека по изменению ситуации будет тогда адекватным копингом, когда сам на стрессогенный фактор можно повлиять.

В связи с возможным повышенным уровнем эмоционального напряжения взаимодействия специалиста социальной сферы с получателем социальных услуг – коммуникативная компетентность проявляются не просто в эмоциональном отклике на переживания последнего, но в рациональном осмыслении проблемы, подкрепляющем установку на оказание помощи. По данным современных исследований, профессиональное счастье и удовлетворение связано с интеграцией в окружение: тогда, когда сотрудник не

вовлечен в социальную коммуникацию, необходимо четко определить, с чем трудности: с его признанием или с внутренним комфортом.

По данным «Экспресс-оценки выгорания» у обучающихся-будущих специалистов социальной сферы, не работающих еще в организациях (72 респондента), уровень эмоционального выгорания (до 2 баллов – у 86,1%) значимо ниже (φ*эмп = 6.527, p≤0,01), чем у работающих специалистов (108 чел., ср. балл – 5,6, до 2 баллов – у 40,7%). Семантический анализ ответов респондентов о стрессогненных факторов деятельности – позволил отнести к основному фактору выгорания большинства респондентов «трудных» получателей социальных услуг (агрессивных, недоверчивых, тревожных, жалобщиков и др.). Результатом развития психологической компетентности специалистов социальной сферы в вопросах превенции эмоционального выгорания можно считать ежедневные мероприятия по сохранению собственного психологического здоровья, отслеживание когнитивных искажений, проявляющихся в профессиональной коммуникации, а также обращение за социальной и профессиональной поддержкой, сохранение профессиональной позиции в общении с коллегами, руководителем и получателем социального сопровождения. Возможность обратиться в момент оценки коммуникации как сложной и стрессовой – за помощью, советом к коллегам, наставнику/опытному руководителю обеспечивает не только «вентилирование» переживаний, но и самоорганизацию и обучение самого коллектива – как справляться, поддерживать, понимать и знать особенности друг друга, нормировать возможные ошибки для последующей корректировки подобранных средств и стиля работы в дальнейшем. Главным приобретением обучающихся становится развитие профессиональных и личностных контактов с членами учебной или учебно-профессиональной группы.

Ключевые слова: выгорание, специалист социальной сферы, факторы выгорания, социальная коммуникация, профессионаьльное сообщество, трудные получатели социальных услуг, вовлеченность в коммуникацию.

INVOLVEMENT IN COMMUNICATION AS A FACTOR OF REDUCING EMOTIONAL BURNOUT OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS

The article reflects a brief analysis of the approaches and models of emotional burnout of specialists. The tension and anxiety of people in a socially vulnerable position that arise in modern reality, in addition to the traditional professional stressors of working in the “person-to-person” system with requests for social assistance and support, can lead to an increase in symptoms and the rate of emotional burnout of specialists, therefore, the study of its factors and ways of coping with it is relevant. In the international classification of diseases, it is indicated as a factor influencing the state of health of the population and appeals to healthcare institutions. Practitioners distinguish a wide range of symptoms (physical, emotional, behavioral), as well as role, personal, and organizational factors as indicators of emotional burnout. Similar phenomena and reactions to professional stress can occur in any healthy person; it is specifically manifested not

only at the level of reactions, but also at the level of values and meanings of professional activity. The reaction depends on the cognitive assessment of the level of the stressor; a person's efforts to change the situation will then be adequate coping when the stress factor itself can be influenced.

In connection with the possible increased level of emotional tension in the interaction of a social specialist with a recipient of social services, communicative competence is manifested not only in an emotional response to his experiences, but in a rational understanding of the problem, reinforcing the attitude to provide assistance. According to modern research, professional happiness and satisfaction are associated with integration into the environment: when an employee is not involved in social communication, it is necessary to clearly determine what the difficulties are: with his recognition or with inner comfort.

According to the "Express assessment of burnout" among students-future social workers who are not yet working in organizations (72 respondents), the level of emotional burnout (up to 2 points – in 86.1%) is significantly lower ($\varphi^*emp = 6.527$, $p \leq 0.01$) than among working specialists (108 people, average score – 5.6, up to 2 points – in 40.7%). Semantic analysis of respondents' answers about stressful factors of activity made it possible to classify “difficult” recipients of social services (aggressive, distrustful, anxious, complainers, etc.) as the main factor of burnout for the majority of respondents. The result of the development of the psychological competence of social specialists in the prevention of emotional burnout can be considered daily activities to preserve their own psychological health, tracking cognitive distortions that manifest themselves in professional communication, as well as seeking social and professional support, maintaining a professional position in communication with colleagues, manager and beneficiary of social support. The ability to turn at the moment of assessing communication as difficult and stressful – for help, advice to colleagues, a mentor / experienced leader provides not only "ventilation" of experiences, but also self-organization and training of the team itself - how to cope, support, understand and know each other's features, normalize possible errors for subsequent adjustment of the selected means and style of work in the future. The main acquisition of the student is the development of professional and personal contacts with members of the educational or educational-professional group.

Keywords: job burnout, social specialist, burnout factors, social communication, professional community, social networks, difficult recipients of social services, involvement in communication.

Введение

Подавляющее большинство современных социальных и психологических трудностей в нашей стране, с которыми сталкиваются социально уязвимые люди, знакомо специалистам по социальной работе, социальным педагогам, специалистам по социальной коммуникации и социальным работникам. Чрезвычайно сложные условия, связанные с пандемией covid-19 и другими

социально-политическими катаклизмами, захватывают пространство профессиональной реальности и самих сотрудников социальной сферы.

Возникающее напряжение, помимо традиционных профессиональных стрессоров работы в системе «человек-человек» с запросами на социальную помощь и поддержку, приводит к росту симптоматики и темпа эмоционального выгорания специалистов. Это приводит и к увеличению интереса авторов к исследованию не только факторов развития данного синдрома, но и обоснованному поиску направлений и средств профилактики и преодоления эмоционального выгорания и его показателей у работающих профессионалов.

Эмоциональное выгорание, по данным многочисленных исследований, является реакцией на стрессогенные условия и факторы, связанные с работой; самим процессом истощения, срывами и некоторой адаптации способности к контролю и прогнозированию собственной профессиональной и личностной судьбы, падением мотивации деятельности, появлением негативных установок как по отношению к себе, так и по отношению к субъектам профессионального взаимодействия, вызывающих неприятные, страдательные эмоции и состояния (страх, сильная тревога, гнев, бессилие, даже паника и апатия, др.); психологическим явлением, в том числе связанным с проявлением психологического нездоровья специалиста, которое может иметь уровневость и динамику, последним этапом развития которого является психосоматическое нездоровье [3; 6; 7; 8; 12; 15; 17; 18 и др.].

Основная часть

Системная и структурная модели эмоционального выгорания описывают этот феномен как совокупность взаимосвязанных симптомокомплексов и показателей, традиционно, «эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений» [15]. Эти компоненты-критерии могут проявляться последовательно, надстраиваясь одно над другим, ухудшая состояние работающего специалиста. Они могут обнаруживаться как реакции на острые профессиональные и личностные кризисные ситуации,

перенасыщая и/или снижая эмоциональные возможности самого человека (в том числе в следствие дистресса), обнаруживаться в негативных характеристиках и оценках коллег и клиентов (пациентов, получателей обслуживания и пр.), ощущения потери управления собственной жизнью, мотивации на проактивную позицию и изменения образа/стиля/условий деятельности, общем уровне неуспешности и сниженной самооценки [12; 15; 18].

В международной классификации болезней – синдром не классифицируется как медицинское состояние, но указан как фактор, влияющий на состояние здоровья населения и обращения в учреждения здравоохранения . Следовательно, подобные явления и реакции на профессиональный стресс могут возникать у любого здорового человека.

Стресс профессиональной деятельности как напряжение в связи с несоответствием возможностей нагрузке, сама психологическая реакция на действие стрессорных факторов работы, в том числе из-за длительности воздействия, резкого изменения условий, приоритетных целей, потребностей выполнения профессиональных задач у человека, но и, что подчас важнее, снижение ресурсов личности, определяющее недостаточно возможным то, что ценно – приводят к неопределеннности во взаимоотношениях личности со средой [8; 18].

Общественную природу эмоционального выгорания подчеркивали большинство его исследователей [3; 5], выделяя основным фактором психологическую трудоемкость самой работы с людьми и общения. Вместе с тем, были сделаны открытия, что оно может быть выявлено не только у представителей социальных, педагогических, медицинских профессий, но у профессионалов тех видов деятельности, в которых тесный социальный контакт не является обязательным [13], следовательно, помимо специфики профессиональной деятельности, переживаемыми стрессорами могут стать организационные условия труда, а также ролевые и личностные предикторы. В таком случае цинизм и деперсонализация проявляются по отношению к работе, а не к клиентам и пр., а также в изменении мотивации взаимодействия и общения (В.Е. Орел и др.).

Практики выделяют показателями эмоционального выгорания объемный ряд симптомов: физических (связанных с уровнем соматического здоровья, болевые ощущения, изменение чувствительности, бессонница, потеря веса, усталость и пр.); эмоциональных/аффективных (беспокойство, подавленность, гнев, беспомощность, вина, лабильность эмоций, импульсивность, а также потеря самоуважения, неуспешность, тревога и др.); поведенческих (вспышки эмоций, повышение конфликтности, снижение ориентации на сотрудничество, невозможность сконцентрироваться на работе, опоздания и невыполнение обязательств, прокрастинация, снижение уровня критичности мышления, трудовой активности, проактивности и инициативы, отдаление от ближайшего социального круга и повышение трудности в построении новых контактов, возрастание употребления ПАВ, сложность в адаптации к новым условиям труда и пр.) [5].

Исследователи выделяют хроническую напряженность эмоциональных отношений и самой деятельности, в том числе связанной с отсутствием адаптивного распределения времени на отдых и труд, нечеткостью организации и повышенной ответственностью за результат работы, высокую степень неопределённости в алгоритме, требованиях и оценке выполняемых задач, высокие риски штрафов и санкций, неучастие в процессах принятия решений на работе, недостаточность («восприятие несправедливости») оплаты труда и социальной поддержки коллег и руководства, неблагополучие социально-психологического климата и коммуникации в коллективе, а также «трудность» контингента, с которым работает профессионал, и др. – в качестве внешних факторов, способствующих и/или значимо связанных с выгоранием [15]. Было проведено множество исследований и внутренних факторов эмоционального выгорания. Выделены и эмоциональная ригидность, и трудоголизм, низкая стрессоустойчивость и жизнестойкость, переживания актора, связанные с неуспешностью, некомпетентностью, сниженная функциональная активность и неуверенность в своих действиях, завышенные внутренние требования по отношению к себе и результатам своего труда,

отсутствие внимания к собственным потребностям, а также конфликт между потребностями и достижениями, неудовлетворенность работой, ее условиями, сниженная ценность и значимость собственной профессиональной деятельности. Авторы исследовали нравственные дефекты и дезориентацию личности [3]. Встречаются и довольно противоречивые выводы о показателях высокого уровня выгорания как у гуманных и мягких, ориентированных на людей профессионалов, так и у сфокусированных на себе, фанатичных работников.

Савина Н.С. пишет, что «человек, которому присуща тревожность, депрессивность, эмоциональная истощенность, деперсонализация на работе не может справиться со стрессами» [17], тогда как положительный настрой на клиентов социальной помощи при условии самопринятия демонстрируют сниженный темп и низкий уровень показателей эмоционального выгорания [6].

На некоторых этапах развития эмоционального выгорания обнаруживаются общие признаки со стрессовыми состояниями, но оно специфически проявляется не только на уровне реакций, но также и на уровне трансценденций – «смыслов, ценностей, духовности» [4].

Особой формой экзистенциального вакуума называет выгорание экзистенциальный аналитик, доктор и философии и медицины А. Лэнгле. Истощение во всех аспектах жизни специалиста наступает тогда, когда человек теряет или не приобретает внутреннее ощущение ценности личности и «персональной исполненности», а, например, ориентируется и ценит только внешние признаки успешности [10].

Внешние мотиваторы деятельности (материальное обеспечение) редко становятся главными предикторами выгорания, а вот изменение смысла, ведущих ценностей, не удовлетворение основных психологических потребностей (безопасность, нужность и значимость; независимость и компетентность; свобода выражения потребностей и чувств; удовольствия от работы, радость от успеха; соблюдение границ коммуникации и деятельности, потребности в самодисциплине и самоконтроле) – обеспечивают высокий риск

эмоционального выгорания специалистов, в том числе и особенно – помогающего профиля.

В нашем исследовании профессиональной устойчивости социальных педагогов было обосновано, что на этапах профессионального развития под воздействием профессиональных стрессовых ситуаций возможно развитие – эустресс приводит к формированию профессионально устойчивого профессионала-мастера, тогда как переживание дистресса может приводить к профессиональному выгоранию и одной из его форм – профессиональной деформации. Умение отстаивать свои профессиональные позиции и противостоять влиянию (в совокупности ассертивные и коммуникативные способности, навыки эмоциональной саморегуляции), по данным нашего исследования, – обусловливает профессиональную устойчивость специалиста.

По данным исследований Т. И. Рогинской: тип В специалиста социальной профессии, имеющий наивысший риск выгорания – имеет низкую не только стрессоустойчивость, но и субъективное значение деятельности, «ограниченную способность к релаксации и конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу в трудных ситуациях, постоянным чувством беспокойства и беспредметного страха» [16]. Такой работник не способен к сохранению необходимой дистанции по отношению к работе, апатичен к рабочим задачам.

Доктор психологических наук, профессор В. В. Бойко показал в своих исследованиях, что теория стресса может быть вполне применима для изучения выгорания, имеющего трехэтапность (напряжение-резистенция-истощение), последнее может выступать механизмом психологической защиты в ответ на профессиональный стресс. Выгорание с большей вероятностью не возникнет, если профессионал будет адаптивно и адекватно на него реагировать [3].

Исследования процессов, определяющих способность личности к противостоянию негативного влияния стрессовых факторов, преодоления и совладания стрессовыми состояниями, открыли целое направление в изысканиях феномена, получившего название «копинга» (копинг-поведения, копинг-стратегии, копинг-реакции).

Главным фактором в совладании и собственно поведенческой реакции на напряжение во взаимодействии личности и среды (Lazarus R.S. Folkman и S.) является когнитивная оценка стрессора. Сначала идёт первичная оценка стрессогенного воздействия, затем – появляются эмоции страха, злости, бессилия и подавленности, а также надежда разной степени интенсивности; только вторично можно наблюдать когнитивную оценку собственных ресурсов и возможностей решить проблему, а также включение эмоциональной саморегуляции.

Усилия человека по изменению ситуации будет тогда адекватным копингом, когда сам на стрессогенный фактор можно повлиять, в ситуации же невозможности коррекции стрессора, адекватной реакцией уже становится бегство-избегание. В третьем случае – когда и влияние на ситуацию, и бегство не реалистичны, – функциональной и адекватной реакции совладания становится переоценка ситуации и вкладывание иного смысла в ее существование [1]. В результате когнитивной оценки личность сознательно выбирает и инициирует действия по преодолению стрессового события – стратегию копинга. Успешная психическая адаптация возможна только тогда, когда субъект в состоянии объективно и в полном объеме воспринимать стрессор [1, с. 42; 8], совладание заканчивает после повторной оценки ситуации и результата преимущественной стратегии. Этот процесс, динамический по характеру, может возобновляться и выбор копинга может быть изменен.

Устойчивые характеристики личности, обусловливающие возможности и средства для противостояния влияния стрессогенных факторов и их преодолению, создающие фон для формирования стратегий копинга – это ресурсы совладания, в том числе с профессиональным стрессом. Стратегия – это тот сценарий действий при недостаточной и неполной информации о ситуации, который, как ожидается, обеспечит меньшую потерю и наибольший успех (Л. И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А. Трифонова). Копинг-стратегии – это удовлетворение запросов реальной ситуации, опосредованной оценкой угрозы, это способ и метод совладающего ответа человека

на эту ситуацию, это действия по контролю и управлению фактором стресса, обусловливающие и копинг-поведение, и эмоциональные реакции [1, с. 42; 7]. Это направление приложения усилий и самой поведенческой активности человека. Глубокое исследование классификации копинг-стратегий подробно описала Исаева Е.Р. в своей монографии «Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни» [9], мы представили ее обобщение в табл. 1.

Таблица 1

Классификация копинг-стратегий по направленности усилий человека

Стратегии, направленные на себя	Стратегии, направленные на окружающую среду
Поиск информации, в т.ч. исследование свойств ситуации, собственного состояния и ресурсов для преодоления стрессогенности ситуации	Стратегии копинга, если есть высокий риск угрозы статусу, авторитету, психологическому благополучию человека и пр.: – функционально-инструментальное воздействие на сам стрессогенный фактор; – избегание или уклонение от стрессогенного фактора; – пассивное поведение (плыть по течению, «сила воды»), выражающееся в откладывании или отказа от решения, сомнениях, деятельной амбивалентности
Подавление информации, в т.ч. поиск активности и мыслей, отвлекающих от трудностей	
Положительная переоценка, в т.ч. открытие нового значения и смысла происходящих событий, снижение значимости страданий по сравнению с наблюдаемыми другими	
Сглаживание эмоций, в т.ч. самоуспокоение или самоприказы, эмоциональная разрядка посредством ПАВ и пищевого подкрепления	Стратегии копинга, если есть высокий риск проигрыша, утраты, лишений и пр.: – активные действия и поведение по предотвращению/устранению рисков утраты или неудачи; – активные действия и поведение по снижению значимости параметров ситуации, нахождение альтернатив – пассивное ожидание субъективно неминуемых последствий, отказ от борьбы
Самообвинение, «внутренний критик», в т.ч. самонаказание, критика собственных решений или жалость к себе, принятие ответственности	
Экстрапунитивные реакции, вымещение негативных эмоций, гнева, – на других, провоцирование агрессивных форм поведения	

Выделение Лазарусом Р. и Фолкманом Выделение Лазарусом Р. и Фолкманом С. функций, которые выполняют копинги, позволило

позднее выделить другое основание для классификации способов совладания: 1) ориентированные на проблему стратегии, обусловливающие действия и поведение, направленные на анализ и поиск решения проблемы, поиск социальной поддержки и дополнительной информации; 2) ориентированные на эмоции стратегии, охватывающие все способы редукции эмоционального напряжения: стремление не думать о проблеме, втягивание окружающих в свои страдания и эмоции, интенции к снижению негативности эмоций посредством ПАВ, еды и сна. Отметим стратегию «подавление эмоций» как неадаптивную, по данным исследований, так как сдерживание, снижение контакта с собственными чувствами – обусловливают дополнительный риск для психологической адаптации, здоровья и благополучия индивида (E. Heim).

Одним из основных видов профессиональной деятельности для специалиста социальной сферы является коммуникация с получателем социальных услуг, эффективность реализации которой обусловлена возможностями конструктивного диалога, предполагающего уважение человеческого достоинства, налаживание контакта с гражданами и их семьями. Осуществление помощи людям, находящимся в критических ситуациях, создание возможности для восстановления их социального статуса, адаптации к изменившимся реалиям или снижения/профилактики социального неблагополучия – требуют действительной гибкости в общении, чуткости и такта, навыков ведения беседы и информирования даже в условиях негативных реакциях граждан на социальную помощь, прогнозирования риска небезопасности для их предотвращения.

Как пишут современные исследователи: профессиональную устойчивость специалистов социальной сферы может обеспечивать сформированность триады способностей «самоорганизации, самообразования и самоуправления процессом профессиональной деятельности, а также мотивации профессионального роста. Указанные способности снижают вероятность редукции профессионально-личностных качеств, в том числе как критерия эмоционального выгорания [12, с. 243].

Помимо навыков коммуникации, способных обеспечить адаптацию и нахождение подхода к личности любого получателя социальных услуг, востребованная профессиональными стандартами коммуникативная или социально-коммуникативная компетентность специалиста включает и «систему внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного взаимодействия, основанного на чувственном опыте, понимании себя и других», предполагающих развитие эмпатии, идентификации, рефлексии, но и, что для нас представляется значимым, умение противостоять негативному влиянию, что делает специалиста социальной сферы более подготовленным и защищенным в условиях интенсивного межличностного и профессионального общения.

Искомые гибкие навыки социального и эмоционального интеллекта предполагают не только понимание себя, но и других людей, их взаимоотношений, управлять и саморегулировать эмоциональные состояния, учитывать специфику контингента, с которым осуществляется профессиональное взаимодействие, в планировании и построении коммуникации. Частое противоречие между необходимостью оперативной реализации профессиональных задач специалистом в рамках ограниченных ресурсов и значимостью доверия, сохранения доброжелательных отношений с клиентом, коллегой, представителем внешней организации (Т. Р. Валитов).

Интерес к проблемам, принятие собственной личности, способность к снижению персонализации и обвинения себя и других, в прочем, развития осознанности ко всем когнитивным искажениям, обусловливают особую эмоциональную реакцию в момент контакта – эмпатийную, вне зависимости от личного отношения к получателю социального сопровождения. В связи с возможным повышенным уровнем эмоционального напряжения взаимодействия специалиста социальной сферы с получателем социальных услуг – коммуникативная компетентность проявляются не просто в эмоциональном отклике на переживания последнего, но в рациональном осмыслении проблемы, подкрепляющем установку на оказание помощи. Эмпатия позволяет установить доверительные

отношения, способствует более полному раскрытию запроса обратившегося, но потеря профессиональной позиции в общении в связи с высокой чувствительностью, «пропускания через себя» могут, напротив, снижать эффективность и продуктивность коммуникации, а неадаптивно поспешные выводы на основе предположений, симпатии – могут привести к искаженному восприятию информации. По данным практиков, осуществляющих подготовку специалистов социальной сферы, самооценка эмпатии и эмоционального интеллекта как опытных, так и новых для социальной сферы сотрудников может быть завышена или неадекватно занижена.

Анализ работ позволил учесть значимость коммуникативных и социальных установок специалиста социальной сферы на:

– готовность вступить в контакт;

– ориентацию на диалогическое общение;

– принятие своего получателя социальных услуг (или его семьи) таким, какой он есть;

– уважение его права на принятие собственного решения

– проявление интереса и уважения;

– центрирование на потребностях получателя услуг;

– терпимость к недостаткам;

– готовность взять на себя ответственность за принятое решение.

Термин «вовлечение/ость» (engagement) был впервые применён К. Томпсоном, а Питер Друкер утверждал, что управление персоналом должно строиться так, чтобы сотрудники работали добровольно. Система мотивации не должна быть направлена на удовлетворение мотивов сотрудников. Она должна быть одним из инструментов управления удовлетворённостью и вовлечённостью персонала, который проявляет активную готовность делать что-то полезное за рамками своего функционала [2], в том числе взаимодействовать с профессиональным сообществом, оказывать поддержку и помогать (вне зависимости от должности) своим коллегам.

«Вовлеченность не является навыком. Это ценное качество, которое влияет на эффективность деятельности человека как

личности в жизни или в роли сотрудника в бизнесе. Научиться этому нельзя, это состояние, которое рождается на стыке внешних и внутренних факторов в процессе деятельности – успеха и счастья. Первое – продукт внешней адаптации к существующим условиям, второе – является результатом внутренней интеграции в окружение. На стыке признания и внутреннего комфорта рождается вовлеченность» (М. Стишкин). Следовательно, по данным современных исследований, профессиональное счастье и удовлетворение связано с интеграцией в окружение: тогда, когда сотрудник не вовлечен в социальную коммуникацию, необходимо четко определить, с чем трудности: с его признанием или с внутренним комфортом.

Как показал мета-анализ исследований (G. Maresca, M. Corallo, G. Catanese, C. Formica, V. Buono Lo), наиболее распространёнными стратегиями совладания, которые оказывались эффективными для профилактики и преодоления эмоционального выгорания специалистов социальной сферы, являются социальная и эмоциональная поддержка, физическая активность, физическая забота о себе, эмоциональное и физическое дистанцирование от работы. Ресурсами этого преодоления являются физическое благополучие и возможность установления границ, ценность профессиональной деятельности и ощущение призвания, реалистичные ожидания, освоение и гибкое использование всего богатого перечня копинг-стратегий в соответствии с ситуацией и пр.

В большинстве из международных исследований, менее опытные, молодые и не имеющие ближайшего круга профессиональных контактов сотрудники – больше подвержены риску сильного эмоционального выгорания. Превентивные меры, такие как укрепление социальных навыков, коммуникативных компетенций – предлагаются для снижения риска выгорания сотрудников [21].

Воспринимаемая организационная поддержка снижает намерения специалистов социальной сферы избегать решения профессиональных проблем, приводит к усилению коллективной психологической ответственности и «чувству единства» с

коллективом, что снижает эмоциональное выгорание сотрудников, а также вероятность «психического заражения» бессилием и негативизмом всего коллектива [23].

Многие сотрудники социальной сферы используют возможности не только очного, но и опосредованного общения с профессиональным сообществом. Создание неформальной коммуникационной платформы, в том числе использующейся для непосредственной обратной связи, помогает работникам помогающих профессий преодолевать эмоциональное истощение. Организационными условиями успешности такого внедрения могут стать поощрения людей с высоким уровнем коммуникативных навыков и способностями к наставничеству – консультировать и осуществлять поддержку в подобных контактах – для помощи другим в смягчении риска выгорания. Регулярные межведомственные и внутриведомственные связи между социальными работниками, их руководителями и коллегами играют важную роль в снижении текучести кадров за счет усиления поддержки и эмоциональной приверженности организациям [24].

Результаты

В течение 2018-2022 гг. мы проводили занятия со студентами, обучающимися на программах бакалавриата и магистратуры (72 респондента), сотрудниками ТЦСО, социально-реабилитационных центров, обучающихся на программах повышения квалификации и переподготовки института дополнительного профессионального образования и на программах развития психологической компетентности сотрудников социальной сферы (108 респондентов).

По данным «Экспресс-оценки выгорания» (В. Каппони, Т. Новак) у обучающихся-будущих специалистов социальной сферы, не работающих еще в организациях, уровень эмоционального выгорания значимо ниже (до 2 баллов – у 86,1%), чем у работающих специалистов (ср. балл – 5,6, до 2 баллов – у 40,7%). Разница между группами статистически значима (φ^*эмп = 6.527, $p \leq 0{,}01$). Указанные результаты свидетельствуют о большей усталости и истощении работающих специалистов социальной сферы в отличие

от низкого эмоционального истощения студентов, только начинающих свой профессиональный путь.

Согласно исследованиям, качественный анализ ответов на вопросы о стрессогенных обстоятельствах дает большую картину факторов эмоционального выгорания у студентов и работающих специалистов. Так, семантический анализ ответов респондентов о стрессогненных факторов деятельности – позволил отнести к основному фактору выгорания большинства респондентов «трудных» получателей социальных услуг (агрессивных, недоверчивых, тревожных, жалобщиков, людей с неадекватыми эмоциональными реакциями и др.). У студентов значимо чаще в ответах появлялись «трудоемкость поставленных задач», «недостаточная оплата труда» и «неуважение со стороны получателей и организаций», тогда как у работающих специалистов – чаще «нечеткость задач и неясность результата», «многозадачность», «нереалистичные сроки», «жалоба», «потребительское отношение», «отсутствие поддержки в сложных (в том числе конфликтных) ситуациях коммуникации».

В связи с направленностью курсов, которые вел автор, на развитие психологической компетентности специалистов, итоговым результатом их освоения становится составление индивидуальных способов самоподдержки в ситуации повышенного стресса профессиональной коммуникации. По результатам работы: формирование этого перечня особенно полезно для специалистов, демонстрирующих начальные этапы эмоционального истощения. Забота о своем психологическом здоровье становится частью ежедневной профессиональной деятельности.

Обучение элементам таймменеджмента, на наш взгляд, должны предваряться работой с когнитивными искажениями (перфекционизмом и страхом ошибки, должествованием, негативным предсказанием, приклеиванием ярлыков, катастрофизацией, чтением мыслей и др.). Данная работа с меньшей эффективностью идет в условиях групповой работы, закладываются только основы осознанности и рефлексии, далее предлагается работа по отслеживанию данных искажений в реальности. Вместе с тем, позитивным переформулированием и эмоциональным

дистанцированием постстрессовой ситуации, как показывают наши наблюдения, студенты и работающие сотрудники владеют достаточно хорошо, а последние еще демонстрируют высокую степень владения самоприказом и самоконтролем (самоограничением) в сложных ситуациях коммуникации.

Мы обращаем особое внимание на два адаптивных копинга в преодолении трудных коммуникативных ситуации – обращение за социальной и профессиональной поддержкой и сохранение профессиональной позиции в общении с коллегами, руководителем и получателем социального сопровождения. Главным приобретением обучающихся становится развитие профессиональных и личностных контактов с членами учебной или учебно-профессиональной группы.

Заключение

Таким образом, эмоциональное выгорание специалистов социальной сферы может проявляться не только в связи с организационными, но и личностными, ролевыми и социально-психологическими факторами. По опросам работающих сотрудников, большими стрессорами являются организационные (внешние) и социально-психологические факторы – контекст, специфика и сложность субъектов профессионального взаимодействия, обусловивающие риски напряженной коммуникации даже после долгого периода доверительных отношений.

В ситуации частых вертикальных конфликтов (и роста превосходства как реакции на сопротивление) рекомендуются: установление и ознакомление коллектива с определённым порядком и правилами, создание системы правил и мотивационных процедур в отношении лояльного персонала; структурирование задач, децентрализация; введение практики регулярных переговоров. При условии сохранения силовых методов управления и неблагоприятном социально-психологческом климате в коллективе высока вероятность текучести персонала, появления эффектов социальной ленности, снижение энтузиазма.

Подобные ситуации в связи с высокой эмоциональной перегруженностью могут приводить к снижению баланса чувств у сотрудников всего отдела, повышению эмоционального истощения,

что требует особой заботы всего коллектива и руководства о пополнении психологических ресурсов за счет отдыха, приятных занятий, которые придают сил и энергии, использования умений саморегуляции психического состояния.

На степень организационных условий выгорания, по представлению сотрудников, довольно сложно влиять без управленческого ресурса, вместе с тем, после групповых дискуссий и вовлечения в коммуникацию с профессиональным сообществом, обычно оказывается, что и в данных факторах некоторые моменты можно контролировать (например, запросы на прояснение критериев оценки работы, озвучание ожидаемых сроков ее выполнения и установление собственных порогов «границ неопределенности» деятельности и др.). Снижение эффективности сотрудника, как становится очевидно, неблагоприятно для всех участников профессиональных взимоотношений.

К психологической защите можно отнести: умение специалиста справляться с собственными негативными переживаниями, с агрессией, чувством брезгливости, раздражительностью: умение не реагировать эмоционально на открытую провокацию со стороны обращающихся и сотрудников, не принимать ее на свой счет

«Риск выгорания не связан напрямую с тяжестью нагрузки», если стресс сменяется релаксацией, если в каждом рабочем дне есть несколько приятных занятий, чтобы компенсировать затраты энергии на менее приятные вещи. Выделенными психологическими ресурсами самопомощи специалистов стали: компетентность и искренноссть, любовь, стабильность и наличие ценности, цели деятельности, поддержание достаточного уровня здоровья, и, в особенности, социальные связи (поддержка друзей, соседей, команды). Ресурсы открываются специалисту, как в процессе самопознания, так и в референтном, поддерживающем круге общения учебной и учебно-профессиональной группы.

Проговаривание негативных мыслей вслух, переключение на ресурсные виды активности могли бы стать возможными способами профилактики эмоционального истощения, также как и неперегруженность специалиста социальной сферы, работающего с

трудным контингентом, большим количеством обращений, разумное чередование периода отдыха и работы. В момент оценки коммуникации как сложной и стрессовой – важно не оставаться одиному. Возможность обратиться за помощью, советом к коллегам, наставнику/опытному руководителю обеспечивает не только «вентилирование» переживаний, но и самоорганизацию и обучение самого коллектива – как справляться, поддерживать, понимать и знать особенности друг друга, нормировать возможные ошибки для последующей корректировки подобранных средств и стиля работы в дальнейшем.

Таким образом, просоциальные стратегии совладания с профессиональным стрессом и преодоления эмоционального выгорания, используемые в коллективе, вовлеченность в коммуникацию и налаживание полезных профессиональных контактов, в том числе для поддержки и взаимопомощи, расширение социальных контактов – могут быть полезны и для предотвращения воронки эмоционального истощения, деперсонализации и редукции достижений, особенно в условиях стрессовых условий труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Беляева Т. А. Оценка вовлечённости персонала как ресурса повышения эффективности деятельности организации / Т. А. Беляева, А. Н. Иванова, И. А. Козьева // Риск: ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. – 2019. – № 4. – С. 155-159.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Наука, 1996. – 472 с.
4. Водопьянова Н. Е. Стандартизированный опросник "Профессиональное выгорание" для специалистов социономических профессий / Н. Е. Водопьянова Н. Е., Е. С. Старченкова, А. Д. Наследов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 17-27.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
6. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность представителей социономических профессий с различным уровнем выгорания: дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2018. – 171 с.

7. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. – 2010. – Том 6. – № 1. – С. 27–39.
8. Журавлева Е. А. Копинг-стратегии и творческие хобби студентов в период самоизоляции и дистанционного обучения // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2020. – № 4. – С. 224-241.
9. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: СПбГМУ, 2009. – 136 с.
10. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3-16.
11. Морозова Г. В. Сравнительное исследование рефлексивности и эмоционального выгорания у педагогов / Г. В. Морозова, И. А. Семикашева, И. Н. Шумилкина // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2016. – Т. 1. – № 143. – С. 148-151.
12. Неруш Т. Г. Современное состояние и перспективы изучения проблемы профессионального выгорания в рамках системогенетического подхода / Т. Г. Неруш, Ю. П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 201-207.
13. Никифорова Т. Ю. К вопросу о предупреждении профессиональной дезадаптации специалистов в условиях современных социальных вызовов / Т. Ю. Никифорова, О. А. Бессонова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 2 (58). – С. 126-133.
14. Никишина В. Б. Социально-психологический аспект детерминации состояния «выгорания» специалистов сферы социальной работы / В. Б. Никишина, Т. А. Ушакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9. – С. 241-244.
15. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – 330 с.
16. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Электронный ресурс] // Психологический журнал. – URL: https://gigabaza.ru/doc/76188.html (дата обращения: 18.03.2023).
17. Савина Н. С. Специфика психического выгорания в управленческой деятельности: автореферат дисс. … канд. психол. наук. Ярославль, 2019. 26 с.
18. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.
19. da Silva ATC, de Souza Lopes C, Susser E, Coutinho LMS, Germani ACCG, Menezes PR. Burnout among primary health care workers in Brazil: results of a multilevel analysis. Int Arch Occup Environ Health. 2021 Nov;94(8):1863-1875. doi: 10.1007/s00420-021-01709-8. Epub 2021 May 31. PMID: 34057590.
20. Калимуллина О. А. Влияние социально-коммуникативных качеств на будущую профессиональную деятельность студентов в условиях современных вызовов / О. А. Калимуллина, Р. А. Гильманшин // Вестник Самарского юридического института. – 2022. – № 1 (47). – С. 97-104.
21. Friganović A, Selič P, Ilić B, Sedić B. Stress and burnout syndrome and their associations with coping and job satisfaction in critical care nurses: a literature review. Psychiatr Danub. 2019 Mar;31(Suppl 1):21-31. PMID: 30946714.

22. Heim E. Coping and psychosocial adaptation // Journal of Mental Health Counseling. – 1988. – #10. – pp.13-144.
23. Mao Y., Fu H., Feng Z., Feng D., Chen X., Yang J., Li Y. Could the connectedness of primary health care workers involved in social networks affect their job burnout? A cross-sectional study in six counties, Central China // BMC Health Serv Res. 2020 Jun 18; 20 (1):557. doi: 10.1186/s12913-020-05426-9. PMID: 32552752; PMCID: PMC7302340.
24. Maresca G., Corallo F., Catanese G., Formica C., Lo Buono V. Coping Strategies of Healthcare Professionals with Burnout Syndrome: A Systematic Review // Medicina (Kaunas). 2022 Feb 21;58(2):327. doi: 10.3390/medicina58020327. PMID: 35208650; PMCID: PMC8877512.

REFERENCES

1. Ababkov V. A. Adaptacija k stressu. Osnovy teorii, diagnostiki, terapii / V. A. Ababkov, M. Perre. SPb.: Rech', 2004. 166 s.
2. Beljaeva T. A. Ocenka vovlechjonnosti personala kak resursa povyshenija jeffektivnosti dejatel'nosti organizacii / T. A. Beljaeva, A. N. Ivanova, I. A. Koz'eva // Risk: resursy, informacija, snabzhenie, konkurencija. 2019. # 4. S. 155-159.
3. Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih. M.: Nauka, 1996. 472 s.
4. Vodop'janova N. E. Standartizirovannyj oprosnik "Professional'noe vygoranie" dlja specialistov socionomicheskih professij / N. E. Vodop'janova N. E., E. S. Starchenkova, A. D. Nasledov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 12. Psihologija. Sociologija. Pedagogika. 2013. # 4. S. 17-27.
5. Vodop'janova N. E., Starchenkova E. S. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. SPb.: Piter, 2009. 336 s.
6. Docenko O. N. Jemocional'naja napravlennost' predstavitelej socionomicheskih professij s razlichnym urovnem vygoranija: diss. ... kand. psihol. nauk. Moskva, 2018. 171 s.
7. Ermakova E. V. Izuchenie sindroma jemocional'nogo vygoranija kak narushenija cennostno-smyslovoj sfery lichnosti (teoreticheskij aspekt) // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2010. Tom 6. # 1. S. 2739.
8. Zhuravleva E. A. Koping-strategii i tvorcheskie hobbi studentov v period samoizoljacii i distancionnogo obuchenija // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2020. # 4. S. 224-241.
9. Isaeva E. R. Koping-povedenie i psihologicheskaja zashhita lichnosti v uslovijah zdorov'ja i bolezni. SPb.: SPbGMU, 2009. 136 c.
10. Ljengle A. Jemocional'noe vygoranie s pozicij jekzistencial'nogo analiza // Voprosy psihologii. 2008. # 2. S. 3-16.
11. Morozova G. V. Sravnitel'noe issledovanie refleksivnosti i jemocional'nogo vygoranija u pedagogov / G. V. Morozova, I. A. Semikasheva, I. N. Shumilkina // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2016. T. 1. # 143. S. 148-151.
12. Nerush T. G. Sovremennoe sostojanie i perspektivy izuchenija problemy professional'nogo vygoranija v ramkah sistemogeneticheskogo podhoda / T. G.

Nerush, Ju. P. Povarjonkov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. T. 2. # 3. S. 201-207.
13. Nikiforova T. Ju. K voprosu o preduprezhdenii professional'noj dezadaptacii specialistov v uslovijah sovremennyh social'nyh vyzovov / T. Ju. Nikiforova, O. A. Bessonova // Gumanitarnye nauki (g. Jalta). 2022. # 2 (58). S. 126-133.
14. Nikishina V. B. Social'no-psihologicheskij aspekt determinacii sostojanija «vygoranija» specialistov sfery social'noj raboty / V. B. Nikishina, T. A. Ushakova // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. # 9. S. 241-244.
15. Orel V. E. Sindrom psihicheskogo vygoranija lichnosti. M.: Institut psihologii RAN, 2015. 330 s.
16. Roginskaja T. I. Sindrom vygoranija v social'nyh professijah [Jelektronnyj resurs] // Psihologicheskij zhurnal. URL: https://gigabaza.ru/doc/76188.html (accessed: 18.03.2023).
17. Savina N. S. Specifika psihicheskogo vygoranija v upravlencheskoj dejatel'nosti: avtoreferat diss. ... kand. psihol. nauk. Jaroslavl', 2019. 26 s.
18. Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste / Pod. red. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko. M.: Institut psihologii RAN, 2011. 512 s.
19. da Silva ATC, de Souza Lopes C, Susser E, Coutinho LMS, Germani ACCG, Menezes PR. Burnout among primary health care workers in Brazil: results of a multilevel analysis. Int Arch Occup Environ Health. 2021 Nov; 94(8):1863-1875. doi: 10.1007/s00420-021-01709-8. Epub 2021 May 31. PMID: 34057590.
20. Kalimullina O. A. Vlijanie social'no-kommunikativnyh kachestv na budushhuju professional'nuju dejatel'nost' studentov v uslovijah sovremennyh vyzovov / O. A. Kalimullina, R. A. Gil'manshin // Vestnik Samarskogo juridicheskogo instituta. 2022. # 1 (47). Pp. 97-104.
21. Friganović A, Selič P, Ilić B, Sedić B. Stress and burnout syndrome and their associations with coping and job satisfaction in critical care nurses: a literature review. Psychiatr Danub. 2019 Mar;31(Suppl 1):21-31. PMID: 30946714.
22. Heim E. Coping and psychosocial adaptation // Journal of Mental Health Counseling. 1988. #10. pp.13-144.
23. Mao Y., Fu H., Feng Z., Feng D., Chen X., Yang J., Li Y. Could the connectedness of primary health care workers involved in social networks affect their job burnout? A cross-sectional study in six counties, Central China // BMC Health Serv Res. 2020 Jun 18; 20 (1):557. doi: 10.1186/s12913-020-05426-9. PMID: 32552752; PMCID: PMC7302340.
24. Maresca G., Corallo F., Catanese G., Formica C., Lo Buono V. Coping Strategies of Healthcare Professionals with Burnout Syndrome: A Systematic Review // Medicina (Kaunas). 2022 Feb 21;58(2):327. doi: 10.3390/medicina58020327. PMID: 35208650; PMCID: PMC8877512.

ЯЦКОВСКАЯ ИРИНА ФЕДОРОВНА
соискатель кафедры социальной работы и туризма,
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
e-mail: showplus@mail.ru

IRINA FEDOROVNA YATSKOVSKAYA
Candidate of the Department of Social Work and Tourism,
Adygea State University
e-mail: showplus@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ БГТУ ИМ. В. Г. ШУХОВА)

Актуальность исследования обусловлена необходимостью реализации нормального хода обучения в вузах для современной молодежи, ее адаптации, введения в специальность, проявления заинтересованности к учебному процессу с целью обеспечения их личностного и профессионального роста.

Цель исследования – выявить наличие синдрома эмоционального выгорания у обучающихся инженерных специальностей БГТУ им. В. Г. Шухова. В статье представлены результаты диагностики эмоционального выгорания обучающихся инженерных специальностей, согласно которым отмечается наличие данного синдрома у обучающихся. Степень выраженности данного синдрома тем выше, чем старше курс обучающихся. Такая ситуация требует проведения профилактической работы с обучающимися, начиная с младших курсов. Наиболее эффективным средством профилактики является артпедагогика, которая включает в себя разные вида искусства. Средства артпедагогики в сопряжении с возрастными особенностями обучающихся и видом учебной деятельности позволяют индивидуализировать процесс профилактики с учетом интересов и потребностей обучающихся.

Полученные результаты дают возможность спрогнозировать профилактику эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, диагностика, опросник K. Maslach и S. Dzhekson, обучающиеся инженерных специальностей, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений.

DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL BURNOUT OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES (ON THE EXAMPLE OF V.G. SHUKHOV BSTU)

The relevance of the study is due to the need to implement the normal course of education in universities of modern youth, their adaptation, introduction to the specialty, expressions of interest in the educational process in order to

ensure their personal and professional growth. The purpose of the study is to select a questionnaire and identify the emotional burnout of students of engineering specialties of V.G. Shukhov BSTU. The article presents the results of diagnostics of emotional burnout of students of engineering specialties, according to which effective positive changes are noted in educational activities, scientific and practical events, creative practice, participation in city, regional, all-Russian and international creative competitions and festivals, as well as regional and federal projects, etc. The results obtained make it possible to predict the prevention of emotional burnout. The article is intended for teachers of higher educational institutions, managers and teachers of creative students.

Keywords: emotional burnout, diagnostics, questionnaire K. Maslach and S. Dzhekson, students of engineering specialties, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements.

Введение

Значимость высшего образования сегодня заключается в многофункциональности и системном характере этой социальной системы, создающей основу для формирования личности и внедряющей научно-технический прогресс в социум. В постоянно изменяющемся мире необходимо учитывать данные тенденции, быть готовым к инновациям, уметь быстро адаптироваться. В условиях современности залог успешности, задатков профессионализма обучающихся – будущих инженеров – в большей степени зависит от полученных профессиональных знаний, а также высокой стрессоустойчивости, самоконтроля и благополучного психо-эмоционального и физического состояния. Данные характеристики могут позволить сформировать образ успешной личности, осознанной, креативно мыслящей, стрессоустойчивой, целенаправленной и активной, представляющей возможность самосуществования, а также дальнейшего роста и развития.

Однако в авангарде компьютеризации, цифровизации, большого потока информации, новых форматов обучения, в том числе и онлайн, сессий, существенного объема домашней подготовки, а также времяпрепровождения в социальных сетях, и др. виртуальных увлечений, студентам сложно самостоятельно адаптироваться, правильно распределить на всё время. Всем участникам образовательного процесса могут быть заметны проявления симптомов эмоционального выгорания:

раздражительность, агрессия, апатия, утрата интереса, депрессии, стресс, снижение активности, нежелание учиться.

Исследование, проводимое на базе БГТУ им.В.Г. Шухова, дает представление об уровне эмоционального выгорания обучающихся инженерных специальностей.

Цель: выявление показателей синдрома эмоционального выгорания у студентов инженерных специальностей БГТУ им. В. Г. Шухова

Материалы и методы исследования

Традиционным методом диагностики синдрома эмоционального выгорания считают анкетирование с использованием опросника K. Maslach и S. Dzhekson.

Основная часть

К. Маслач предлагает рассматривать эмоциональное выгорание, как процесс истощения и изнеможения, сопряженный с ощущением собственной бесполезности [6, с. 9].

Т. В. Форманюк отмечает выгорание, как бессмысленность своих усилий, их обесценивание, а также утрата смысла деятельности [7].

М. М. Скугаревская и Т. И. Ронгинская дают определение эмоциональному выгоранию, как результату неблагополучного разрешения на рабочем месте [6, с. 18], в нашем случае, в учебной деятельности.

Согласно Капуто и Спаниол, все выше перечисленное может приводить к физическим и психологическим проблемам типа язв и депрессии [1,3, 8].

Е. Махер обозначил ряд симптомов, сопутствующих эмоциональному выгоранию: негативное отношение к своей деятельности, скудность репертуара рабочих действий, психосоматические и физические недомогания, негативное отношение к себе, агрессия, плохое настроение, апатия, цинизм, депрессия и др. [4].

Выделены следующие фазы эмоционального выгорания:

– Эмоциональное истощение (чувство опустошенности, бессилие, перенапряжение, исчерпанность собственных эмоциональных ресурсов);

– Деперсонализация (негативное отношение к окружающим; проявление раздражения, грубости, цинизма);

– Редукция личных достижений (занижение продуктивности, собственных достижений, негативизм, снижение самооценки, потеря смысла) [2, с. 5].

К особенностям и условиям риска эмоционального выгорания у обучающихся инженерных специальностей следует отнести: высокую умственную нагрузку, связанную с точными и инженерными науками; большой объем домашнего задания (выполнение ответственных сложных расчетно-графических заданий, курсовых, проектов); безрежимность; информационную перегрузку; дезадаптацию; личностные деформации (переживание одиночества, хроническая усталость); межличностные отношения в группе (конфликты); чрезмерное стремление к совершенству (перфекционизм); недостаточный уровень знаний; неудовлетворенность ожиданий от выбранной специальности; неразвитые творческие способности; монотония; физические особенности (острые, хронические заболевания, биологические ритмы, вредные привычки); личностные особенности (повышенная тревожность, эктравертированность/ интровертированность, ригидность, нейротизм и др.); психические состояния (депрессии, фобии, утомление и др.).

В современных условиях, анализируя выше перечисленное, следует обозначить роль эмоционального выгорания в учебной или профессиональной деятельности, как утрату интереса, полное безразличие к учебе, эмоционального дисбаланса, что крайне негативно для обучающихся, которые только начинают свои первые шаги в овладении профессиональными навыками. Эмоциональное выгорание затрагивает физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные сферы организма, то есть всё то, что может полностью привести к саморазрушению, дезадаптации, дисфункциональности. Таким образом, следует подчеркнуть

необходимость диагностики для выявления эмоционального выгорания у обучающихся инженерных специальностей для организации работы по профилактике.

Результаты

С целью диагностики эмоционального выгорания у обучающихся инженерных специальностей был выбран традиционный опросник по методике K. Maslach и S. Dzhekson, подходящий и для студентов (2-х и 3-х курсов) инженерных специальностей БГТУ им. В.Г. Шухова. Был выполнен следующий алгоритм действий: изучение научной литературы и интернет-источников, публикации по данной тематике; участие в научно-практических конференциях; проведение диагностики эмоционального выгорания и анализ результатов исследования.

В ходе проведения опроса были выявлены следующие данные о наличии/отсутствии эмоционального выгорания у обучающихся 2-х – 3-х курсов инженерных специальностей (2000-2021гг.) (см. рис. 1).

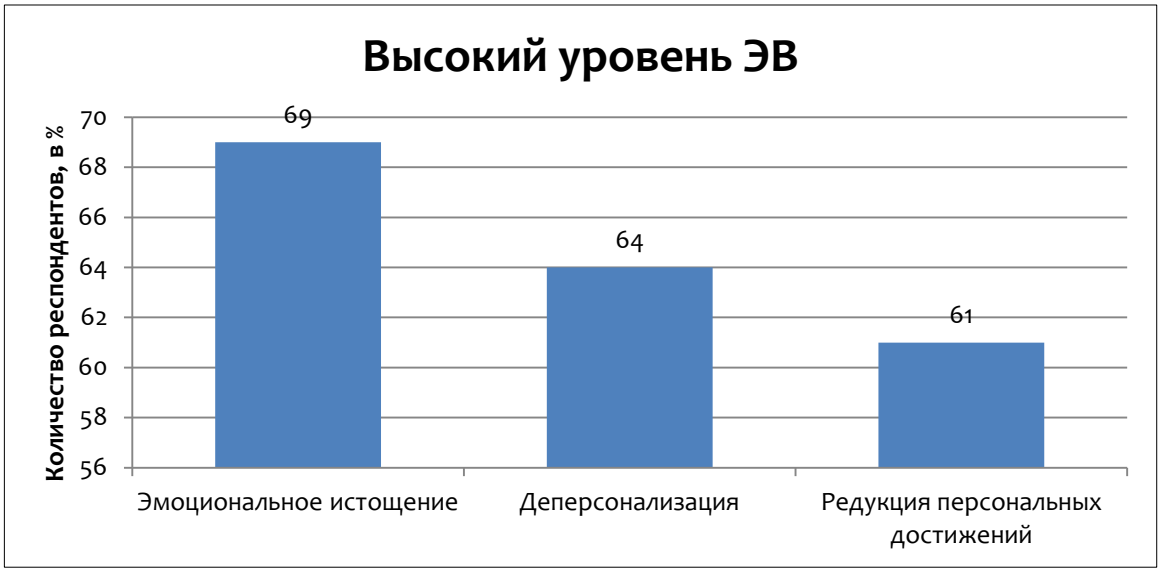

Рисунок 1 – Показатели высокого уровня эмоционального выгорания у студентов 3-х курсов инженерных специальностей, в процентном соотношении

У студентов 3-х курсов (42 респондента) выявлен высокий уровень эмоционального выгорания, который составил: эмоциональное истощение – 69%, деперсонализация – 64%, редукция персональных достижений – 61%.

Стоит добавить, что если рассматривать всё более детально, то эмоционально истощены: на низком уровне лишь 5% студентов, 26 % - на среднем; деперсонализация: на низком уровне у 2 % студентов, в то время как, у 33% - на среднем уровне; редукция персональных достижений: на низком уровне у 5% студентов, на среднем уровне – у 33% студентов.

Анализ данных всей выборки респондентов 2 курса (96 студентов), позволил выявить, что большая часть второкурсников имеет эмоциональное выгорание среднего уровня. Так, 65% – эмоционально истощены; 62,5% - деперсонализированы; редукция персональных достижений – у 60,4 %, в отличие от студентов 3-го курса, у которых выявлен высокий уровень эмоционального выгорания (см. рис. 2).

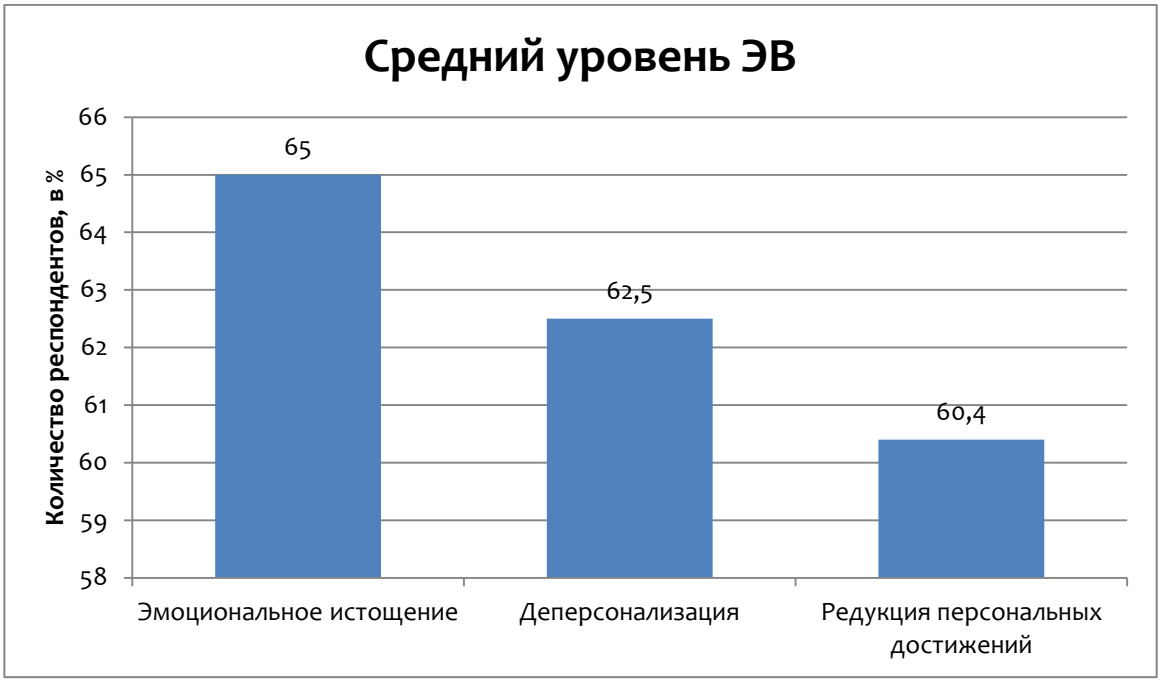

Рисунок 2 – Показатели среднего уровня эмоционального выгорания у студентов 2-х курсов инженерных специальностей, в процентном соотношении

Более подробно изучение полученных результатов показало, что по показателю эмоциональное истощение: низкий уровень характерен для 22% студентов, у 12,5 % – высокий; по показателю деперсонализации: низкий уровень у 33,3 % студентов, у 4,2% – высокий уровень; по показателю редукции персональных

достижений: низкий уровень у 14,6% студентов, высокий – у 25% студентов.

Учитывая полученные в исследовании результаты, предлагается профилактика эмоционального выгорания у студентов инженерных специальностей средствами артпедагогики, как одного из эффективных и действенных методов в работе с таким возрастом. Данный метод будет способствовать снижению уровня эмоционального выгорания, вплоть до полной коррекции состояния [9].

Заключение

Итак, авторами был подобран опросник K. Maslach и S. Dzhekson, подходящий для студентов (2-х и 3-х курсов) инженерных специальностей БГТУ им. В.Г. Шухова, изучен теоретический материал (научная литература и интернет-источники), публикации по данной тематике; проведено исследование эмоционального выгорания у студентов 2-х и 3-х курсов инженерных специальностей, выявлена необходимость профилактики эмоционального выгорания у обучающихся, начиная с 2-х курсов, с целью снижения данного синдрома и недопущения прогрессии его проявления к более страшим курсам.

Анализируя динамику показателей уровней эмоционального выгорания у студентов 2-х и 3-х курсов, стоит отметить ее прогрессирование к старшим курсам. То есть заметна разница в показателях: обучающиеся 2-х курса в основном демонстрируют средний уровень эмоционального выгорания, в то время как обучающиеся 3-х курсов – уже высокий уровень формированности показателей выгорания. Это показывает необходимость в профилактических мерах синдрома эмоционального выгорания. В качестве средства профилактики эмоционального выгорания рекомендуется использовать артпедагогику, заимствующую некоторые фундаментальные теории и перспективный практический опыт педагогики, культурологии, психологии, искусства и главной задачей которой является стимулирование творческой деятельности обучающихся по личностному саморазвитию и самосовершенствованию [5]. Её основной целью является

воздействие на сознание, деятельность личности в процессе обучения, развитие и коррекция индивидуальных проблем средствами творчества и культурного наследия.

Полученные данные позволят проанализировать проблемную ситуацию, провести внутренние мероприятия в университете, связанные с профилактикой эмоционального выгорания средствами артпедагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанаскина М. С. Формирование у медицинской сестры клинического мышления // Медицинская сестра. – 2001. – № 6. – С. 34.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 299 с.
3. Зеленова М. Е. Выгорание как феномен психоэмоционального напряжения у военнослужащих / М. Е. Зеленова, А. В. Захаров // Сб. научных трудов SWorld, Вып.4. – Т. 21. – 2012. – С.45-49.
4. Караванов Г. Индивидуально-психологические особенности личности врача-хирурга / Г. Караванов, В. Коршунова. – Львов: Вища Школа, 1974. – 84 с.
5. Раменских Е. А. Артпедагогика как платформа для развития творческих способностей студентов в образовательном пространстве вуза // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. 3 (2). С. 309-313.
6. Удовик С. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. – М.: Лев, 2018.
7. Федорова Т. Г. Социологическое исследование особенностей трудовой деятельности врачей северо-западного региона России / Т. Г. Федорова, А. С. Нехорошев, Г. Н. Котова // Гигиена и санитария. – 2003. – № 3. – С. 24-27.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1997.
9. Яцковская И. Ф. Результаты педагогического эксперимента по профилактике эмоционального выгорания у обучающихся инженерных специальностей // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: АГУ. – Вып. 3 (283)/ – 2021. – С. 69-75.

REFERENCES

1. Afanaskina M. S. Formirovanie u medicinskoj sestry klinicheskogo myshlenija // Medicinskaja sestra. 2001. # 6. S. 34.
2. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija. Diagnostika i profilaktika: prakticheskoe posobie / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. 3-e izd., ispr.i dop. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt, 2023. 299 p.
3. Zelenova M. E. Vygoranie kak fenomen psihojemocional'nogo naprjazhenija u voennosluzhashhih / M. E. Zelenova, A. V. Zaharov // Sb. nauchnyh trudov SWorld, Vyp.4. V. 21. 2012. Pp.45-49.

4. Karavanov G. Individual'no-psihologicheskie osobennosti lichnosti vracha-hirurga / G. Karavanov, V. Korshunova. L'vov: Vishha Shkola, 1974. 84 p.
5. Ramenskih E. A. Artpedagogika kak platforma dlja razvitija tvorcheskih sposobnostej studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2011. Vyp. 3 (2). Pp. 309-313.
6. Udovik S. V. Jemocional'noe vygoranie v professional'noj dejatel'nosti. M.: Lev, 2018.
7. Fedorova T. G. Sociologicheskoe issledovanie osobennostej trudovoj dejatel'nosti vrachej severo-zapadnogo regiona Rossii / T. G. Fedorova, A. S. Nehoroshev, G. N. Kotova // Gigiena i sanitarija. 2003. # 3. Pp. 24-27.
8. Fromm Je. Begstvo ot svobody. M., 1997.
9. Jackovskaja I. F. Rezul'taty pedagogicheskogo jeksperimenta po profilaktike jemocional'nogo vygoranija u obuchajushhihsja inzhenernyh special'nostej // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija». Majkop: AGU. Vyp. 3 (283). 2021. Pp. 69-75.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ДИДАКТИКА И ВОСПИТАНИЕ
ANTHROPOLOGICAL DIDACTICS AND UPBRINGING
2023 |Том 6 | #3

ПАН ЦЗЯО
аспирант,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: victoria1103@mail.ru

PAN JAO
Postgraduate student,
Moscow Pedagogical State University
e-mail: victoria1103@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОГО, ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ

Статья посвящена проблеме реализации взаимосвязи музыковедческой, исполнительской и педагогической деятельности в процессе освоения русского вокального искусства китайскими студентами-бакалаврами. Для осуществления данной взаимосвязи был разработан интегративно-контекстный подход, раскрыты его основные смыслы. В исследовании показана необходимая этапность в реализации интегративно-контекстного подхода, направленного на освоение русского вокального искусства китайскими студентами-бакалаврами в российском педагогическом университете.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, интегративно-контекстный подход, взаимосвязь музыковедческой, исполнительской и педагогической деятельности, русское вокальное искусство, китайские студенты-бакалавры.

INTEGRATIVE-CONTEXT APPROACH AS A WAY TO REALIZE THE INTERRELATION OF MUSIC, PERFORMING AND PEDAGOGICAL MASTERING OF RUSSIAN VOCAL MUSIC BY CHINESE BACHELOR STUDENTS

The article is devoted to the problem of implementing the relationship between musicological, performing and pedagogical activities in the process of mastering Russian vocal art by Chinese bachelor students. To implement this relationship, an integrative-contextual approach was developed; its main meanings were disclosed. The study shows the necessary stages in the implementation of an integrative-contextual approach aimed at mastering the Russian vocal art by Chinese bachelor students at the Russian Pedagogical University.

Keywords: pedagogy of music education, integrative-contextual approach, relationship between musicological, performing and pedagogical activities, Russian vocal art, Chinese bachelor students.

Поиск эффективных средств специальной музыкальной подготовки студентов из КНР в российских университетах относится к числу актуальных научных проблем. В настоящем исследовании сделана попытка обосновать необходимость взаимосвязи музыковедческой, исполнительской и педагогической деятельности в процессе освоения русского вокального искусства китайскими студентами-бакалаврами на основе интегративно-контекстного подхода. Данный подход органичен для российской педагогики музыкального образования, методологические установки которой предполагают взаимодействие, интеграцию и синтез различных научных и творческих областей музыкального искусства (9). Под русской вокальной музыкой понимаются произведения разных стилей и жанров, которые рассматриваются, прежде всего, как фактор сохранения и трансляции традиционных смыслов и ценностей российской культуры в образовательном пространстве Китая и как художественно-педагогический материал, позволяющий китайским студентам освоить одну из важнейших методологических установок российской педагогики музыкального образования – взаимосвязь музыковедческой, исполнительской и педагогической деятельности в профессии учителя-музыканта [2].

Определение научных подходов является одним из достаточно разработанных путей теоретического решения разных по уровню сложности проблем современной российской науки. Педагогика музыкального образования не является исключением. Наиболее весомые научные результаты представлены в докторских диссертациях, обобщающих новые музыкально-педагогические концепции. Приведем ряд примеров.

В докторский диссертации Е. В. Николаевой и в последующих ее публикациях развит целостный концептуальный подход как методологически значимый способ исследования истории отечественного музыкального образования [5, с. 13-29]. Автор исходит из того, что в российском музыковедении принято выделять три пласта музыки – народную, религиозно-духовную и светскую профессиональную. Концепция исследования строится на идее целостного изучения музыкально-педагогической деятельности, рожденной указанными видами музыкального искусства. Целостный концептуальный подход к истории педагогики музыкального образования предстает как средство обобщения путей развития педагогической мысли народной, религиозной и светской ориентации в совокупности этих трех направлений.

В докторской диссертации Л. А. Рапацкой и в последующих ее работах обоснован новый для педагогики музыкального образования культурологический подход [7]. Автор исходит из положения, согласно которому данный подход позволяет интерпретировать категорию художественной культуры в содержании музыкально-педагогического образования высшей школы. Культурологический подход направлен на реализацию в учебном процессе общехудожественной, музыкально-исторической, музыкально-теоретической и методической подготовки будущих учителей музыки в их взаимосвязи.

На основании этих примеров можно сделать вывод: научные подходы к исследованию музыкально-педагогических проблем требуют достаточно подробного изучения с целью выявления их смысла и значимости в решении поставленных задач, как теоретических, так и практико-ориентированных. Анализ

интегративно-контекстного подхода как способа реализации взаимосвязи музыковедческого, исполнительского и педагогического освоения русской вокальной музыки китайскими студентами-бакалаврами в процессе профессиональной подготовки позволил сформулировать следующие положения:

1. Интегративно-контекстный подход методологически соотносим с другими научными подходами, применяемыми для изучения музыкально-педагогических объектов, имеющих многосоставный характер.

2. В настоящем исследовании интегративно-контекстный подход является эффективным и доступным способом реализации взаимосвязи музыковедческого, исполнительского и педагогического освоения русской вокальной музыки китайскими студентами-бакалаврами.

3. Учитывая многосоставное содержание интегративно-контекстного подхода, его обоснование требует предварительного уточнения понятий «интегративность» и «контекстность», во-первых, как общенаучных категорий, и, во-вторых, как категорий, входящих в арсенал педагогики музыкального образования и, соответственно, теории и методики преподавания вокала.

Интегративность как общенаучную категорию следует рассматривать, исходя из понятия «интеграция», которое произошло от латинского слова integration, что в переводе означает «восстановление», «восполнение». В соответствии со «Словарем иностранных слов» процесс интеграции может объединять какие-либо части или элементы в единое целое, а также способствовать их взаимному приспособлению друг к другу [10, с. 196].

Интегративность как категория педагогики музыкального образования соответствует указанным смыслам понятия интеграции. Учитывая разнообразие и многоаспектность научных направлений в изучении русского вокального искусства, можно предположить: в основе интегративно-контекстного научного подхода лежит интегративность, способствующая восполнению и взаимодополняемости музыковедческой, исполнительской и педагогической подготовки студентов-бакалавров из Китайской

Народной Республики в процессе освоения музыкальных произведений русского вокального искусства.

Не менее важную роль в педагогической трактовке интегративно-контекстного подхода играет понятие контекстности, рожденное в недрах филологической науки и получившего широкое распространение в научных исследованиях различных направлений гуманистики. В настоящее время контекстность как общенаучную категорию принято рассматривать, исходя из термина «контекст», которое произошло от латинского слова contextus, что в переводе означает «тесная связь», «соединение». В соответствии со «Словарем иностранных слов» контекстность предполагает законченный в смысловом отношении отрывок речи, необходимый для анализа входящих в него элементов [10, с. 248].

Контекстность, как категория педагогики музыкального образования соответствует указанным смыслам общенаучного понятия «контекст» с учетом специфики анализа произведений музыкального искусства и вариативности установок разнообразных музыкально-педагогических исследований в области вокального искусства. В условиях освоения произведений русского вокального искусства студентами-бакалаврами из Китайской Народной Республики определенная в смысловом отношении контекстность складывается на основании двух позиций, определяющих содержание учебного процесса. Во-первых, русское вокальное искусство требует осмысления в контексте определенных исторических этапов его становления и развития. Во-вторых, в контексте общих целей и задач подготовки учителя музыки общеобразовательной школы в педагогическом университете. Интегративно-контекстный подход в содержании вокального обучения выражается через взаимопроникновение таких видов контекстного анализа вокального произведения, как:

– музыковедческий анализ, основанный на знаниях типологии русского вокального искусства (историко-типологический контекст);

– исполнительский анализ, обусловленный задачами трактовки художественного образа вокального произведения в соотношении

литературного текста и его звукового воплощения (вокально-семантический контекст);

– педагогический анализ, раскрывающий образовательно-воспитательный потенциал изучаемого вокального произведения (музыкально-педагогический контекст).

Совмещение интегративности и контекстности в едином интегративно-контекстном научном подходе открывает возможность для изучения взаимосвязи музыковедческой, исполнительской и педагогической подготовки студентов-бакалавров из Китайской Народной Республики с позиций общих целей и задач высшего музыкально-педагогического образования.

Представления о цели и задачах обучения будущих учителей музыки в педагогических учебных заведениях были сформулированы еще в 80-е годы XX века, в частности, в исследовании Л. Г. Арчажниковой. В своей книге «Профессия – учитель музыки» автор проанализировала конкретные целевые установки и задачи подготовки музыканта к деятельности учителя в общеобразовательной школе [4, с. 53-75]. Позднее цель и задачи музыкального обучения детей и подростков были подробно разработаны в учебнике «Теория музыкального образования» Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой [3, с. 58-67]. Указанные авторы опирались в своих работах на положения концепции массового музыкального воспитания Д. Б. Кабалевского, который видел цель музыкального обучения в формировании музыкальной культуры школьника как части всей его духовной культуры [6].

Исходя из интегративно-контекстного подхода, цель и задачи музыкального обучения являются контекстом анализа любого вида интегративной учебной работы с будущими учителями музыки в педагогическом университете, в том числе – в процессе освоения русского вокального искусства. Кратко обобщим основные положения учебника Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, поскольку именно этим ученым удалось наиболее четко и конкретно охарактеризовать указанные категории педагогики музыкального образования в виде требований к профессиональной подготовке будущих учителей музыки в педагогических университетах.

Прежде всего, авторы останавливаются на интерпретации цели музыкального образования школьников, которая служит ориентиром для музыкально-педагогической деятельности учителя, и, соответственно, его профессионального обучения в педагогическом вузе. Данная цель, учитывая интегративный характер процесса познания музыки, является сложным научным объектом и поэтому рассматривается сквозь призму нескольких целевых установок. Среди них выделим: эмоционально-ценностное отношение к музыке, опору на «золотой фонд» мирового музыкального наследия, веру в благотворную силу воздействия музыки на личность ученика, развитие музыкального мышления учащихся и их творческое развитие на основе различных видов музыкальной деятельности, слушания музыки, ее исполнения и др. [3].

Формулируя задачи музыкального образования, авторы указанного учебника считают, что данные задачи в совокупности направлены на музыкальное воспитание, обучение и развитие учащихся. В комплексе перечисленных задач следует отметить:

– формирование у школьников творческого эмоционально-эстетического отклика на музыку;

– знакомство учащихся с народной, классической, современной музыкой, прежде всего с шедеврами музыкального искусства в разнообразии его форм и жанров;

– развитие в детях музыкально-творческих способностей и потребности в общении с высокохудожественными произведениями музыкального искусства и др. [3].

Соотнесение цели и задач музыкального обучения школьников с целями и задачами подготовки будущих учителей музыки к музыкально-педагогической деятельности позволяют прийти к следующим умозаключениям.

Интегративно-контекстный подход как способ реализации взаимосвязи музыковедческой, исполнительской и педагогической подготовки в классе вокала, восполнение и взаимодополняемость музыковедческого, исполнительского и педагогического освоения русского вокального искусства студентами-бакалаврами из Китайской Народной Республики находят выражение, как в

содержании певческой подготовки, так и в педагогических средствах осуществления учебной деятельности. Поэтому педагогическую сущность данного подхода составляет объединение в единое целое содержательных и формообразующих компонентов учебной работы, почерпнутых в различных научных теориях. Среди них теория исторической периодизации развития русского вокального искусства и его типологические характеристики (музыковедение), теория певучего, колоратурного и декламационного исполнительских стилей (история, теория и методика вокального исполнительства), теория профессионально-педагогической направленности подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе (педагогика музыкального образования). Следует обратить особое внимание на теорию принципов музыкального образования Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой. Авторы указывают на необходимость учитывать «музыковедческую направленность» в музыкальном образовании школьников (освоение народной, академической и религиозной музыки, опора на интонационный, жанровый, стилевой подходы и др.) и педагогическую направленность, основанную на основополагающих идеях российской педагогики, психологии и дидактики [3, с. 63].

Вместе с тем применение интегративно-контекстного подхода предполагает расширение методологической и теоретической базы в научном пространстве общепедагогических и дидактических теорий, оказавших влияние на становление и развитие российской педагогики музыкального образования. Среди них выделим теорию содержания образования, которая относится к числу кардинальных научных теорий российской (советской) педагогики и является важнейшим методологическим основанием педагогики музыкального образования, в том числе – педагогики вокального искусства.

Следует напомнить, что в течение XX-XXI веков отношение к категории содержания в педагогической науке России (тогда Советского Союза) претерпевало различные изменения. Наиболее глубокую модификацию теория содержания образования получила в связи с переходом от специалитета (один уровень высшего

образования) к бакалавриату и магистратуре (два уровня высшего образования), последующим внедрением в учебные программы компетентностного подхода. При этом в современной российской педагогической науке сохраняются традиционные представления о категории содержания образования, включающей такие основополагающие ее составляющие, как знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, сохраняющие смысловую значимость в процессе подготовки учителей разных специальностей [11]. Приверженность традиционной теории содержания обучения объясняется ее практичностью и четкой логикой, возможностью использования в педагогических экспериментах.

Педагогика музыкального образования, несмотря на ярко выраженную специфику процесса познания музыки, не является исключением. В современном педагогическом образовании высшей школы, в теории и практике обучения студентов – будущих учителей музыки органично сочетается формирование разнообразных, в том числе специальных музыкальных компетенций, указанных в программах обучения, с традиционными для российской педагогической школы понятиями, почерпнутыми из теории содержания обучения и входящих в нее компонентов.

С позиций интегративно-контекстного подхода традиционное содержание музыкально-педагогической подготовки студентов-бакалавров из Китайской Народной Республики в процессе освоения произведений русского вокального искусства включает:

а) интегративные знания, позволяющие студентам в своей музыкально-педагогической деятельности воссоединять элементы музыковедческого анализа вокального произведения с его исполнением и последующей трактовкой с позиций педагогических целей и задач урока музыки в общеобразовательном учреждении;

б) интегративные умения и навыки осуществления музыкально-педагогической деятельности, основанной на взаимосвязи вокального исполнительского опыта, музыковедческих и педагогических знаний;

в) опыт интегративного по смыслу музыкально-педагогического творчества, обусловленный природой вокального искусства и вокального исполнительства, а также сформулированными в российской педагогике музыкального образования положениями о творческом потенциале урока музыки как урока искусства;

г) опыт эмоционально-ценностного отношения к трактовке вокального произведения, к его исполнению, а также в целом к музыкально-педагогической деятельности учителя, формирующего внутренний мир учеников средствами русского певческого искусства, созданного контексте исторически сложившихся культурных традиций России.

Краткая интерпретация основных содержательных компонентов музыкально-педагогического образования в соответствии с позициями российской дидактики, представленная выше, показала возможность «перевода» общепедагогических установок в русло вокальной подготовки будущих учителей музыки на основе интегративно-контекстного подхода. Исходя из теоретических положений, мы пришли к заключению, что интегративно-контекстный подход в условиях освоения русской вокальной музыки китайскими студентами-бакалаврами выражается через взаимопроникновение описанных выше интегративных знаний, умений и навыков, опыта музыкально-педагогического творчества и эмоционально-ценностного отношения к изучаемому музыкальному произведению. В учебном процессе, содержание которого сформировано на основе изучения произведений русского вокального искусства, это взаимопроникновение связано: а) с предварительным освоением материала разных учебных дисциплин, входящих в сферу музыковедческой, исполнительской и педагогической подготовки; б) с последующей координацией полученного опыта в соответствии с целью и задачами высшего музыкально-педагогического образования.

Сказанное позволило выявить определенную этапность в реализации интегративно-контекстного подхода в учебном процессе. Каждый из указанных далее этапов обладает определенной содержательной самостоятельностью, но при этом интегративно-

контекстный подход предопределяет их тесную взаимосвязь и взаимозависимость. В числе таких этапов можно выделить:

1. Ознакомительный этап, то есть первоначальное восприятие произведения русского вокального искусства (исполненное педагогом класса вокала или прослушанное в звукозаписи), которое должно сопровождаться его контекстным анализом на основе межпредметных связей. То есть материал для контекстного анализа следует почерпнуть из музыковедческих дисциплин, прежде всего – из истории русской музыки. Для студентов младших курсов бакалавриата контекстный анализ должен осуществить педагог класса вокала непосредственно после прослушивания произведения. Для подготовленных студентов старших курсов бакалавриата контекстный анализ может стать заданием для самостоятельной внеаудиторной работы. Ознакомительный этап реализации интегративно-контекстного подхода в процессе освоения произведения русского вокального искусства на основе межпредметных связей может быть осуществлен на любом музыкальном материале.

2. Аналитический этап освоения произведения русского вокального искусства предполагает детальное изучение интонационных особенностей произведения в соотношении музыкального и литературного текстов, сопоставление первоначального впечатления от прослушанного сочинения с последующей его трактовкой, анализ музыкального стиля, жанра, формы, особенностей вокальной партии и аккомпанемента, их соотношение. Данный этап трактовки произведения русского вокального искусства с позиций интегративно-контекстного подхода предполагает межпредметное взаимодействие музыкально-теоретических дисциплин (теории музыки, анализа музыкальных произведений, гармонии), истории русской музыки, теории и методики вокального исполнительства. Аналитический этап реализации интегративно-контекстного подхода в процессе освоения произведения русского вокального искусства на основе межпредметных связей интегративно переплетается как с первым ознакомительным этапом, предполагающим контекстное

осмысление изучаемой музыки, так и с последующим исполнительским этапом ее изучения.

3. Исполнительский этап освоения произведения русского вокального искусства может осуществляться в разных формах учебной и внеаудиторной деятельности студентов-бакалавров (исполнение в классе, участие в классном вечере, участие в концерте факультета и др.). На данном этапе важно добиться от студента адекватной русской певческой традиции исполнительской трактовки произведения композитора в соответствии с контекстным его основанием. Речь идет о межпредметном взаимодействии элементов музыковедческого анализа (исторический стиль, жанр, форма, интонационные особенности соотношения текста и музыки) и его реализации в исполнительской практике.

4. Педагогический этап освоения произведения русского вокального искусства в русле интегративно-контекстного подхода является доминантной составляющей учебного процесса, направленного на подготовку будущего учителя музыки. Интегративно-контекстный подход позволяет рассматривать указанные выше этапы освоения произведения русского вокального искусства, предполагающие межпредметное взаимодействие музыковедческой, исполнительской и педагогической подготовки студентов-бакалавров из Китайской Народной Республики, как основание для реализации цели и задач музыкально-педагогического образования в классе вокала.

Таким образом, интегративно-контекстный подход следует считать эффективным способом реализации взаимосвязи музыковедческого, исполнительского и педагогического освоения русской вокальной музыки китайскими студентами-бакалаврами. Интегративно-контекстный подход в учебном процессе выражается через межпредметное взаимопроникновение таких видов анализа вокального произведения, как: а) музыковедческий анализ, основанный на знаниях типологии русского вокального искусства; б) исполнительский анализ, обусловленный задачами трактовки художественного образа вокального произведения в соотношении литературного текста и его звукового воплощения; в) педагогический

анализ, раскрывающий образовательно-воспитательный потенциал изучаемого вокального произведения. В исследовании показана необходимость межпредметного взаимодействия музыковедческих, исполнительских и педагогических дисциплин и выявлена необходимая этапность в реализации интегративно-контекстного подхода, направленного на освоение русского вокального искусства китайскими студентами-бакалаврами в российском педагогическом университете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агин М. С. Перспективы развития вокального образования на современном этапе // Голос и речь. Междисциплинарный научно-практический журнал. – № 1 (1). – М.: Российская общественная академия голоса, 2010. – С. 58-65.
2. Абдуллин Э. Б. Методика музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева; под общей редакцией М. И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
3. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
4. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
5. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. – М.: Прометей, 2002. – 345 с.
6. Программа для II–VIII классов / Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Г. Е. Вендрова, И. В. Кадобнова, Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Г. С. Тарасов, А. Е. Трушин / Под научным руководством Д. Б. Кабалевского. – М.: Просвещение, 2022. – 226 с.
7. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 1991. – 450 с.
8. Рапацкая Л. А. Музыкальное образование в России в контексте культурных традиций // Вестник международной академии наук (русская секция). – 2007. – № 1. – С. 63-67.
9. Рапацкая Л. А. Культурологический подход в отечественной педагогике музыкального образования: история и перспективы развития // Ценности и смыслы. – 2016. – № 6 (46). – Т. 2. – С. 6-15.
10. Словарь иностранных слов / Под научной редакцией А. Г. Спиркина и др. – М.: Русский язык, 1986. – 608 с.
11. Теория обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Андриади, С. Н. Романова, С. Ю. Темина, Е. Б. Куракина; Под ред. И. П. Андриади. – М.: Академия, 2010. – 336 с.

REFERENCES

1. Agin M. S. Perspektivy razvitija vokal'nogo obrazovanija na sovremennom jetape // Golos i rech'. Mezhdisciplinarnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. # 1 (1). M.: Rossijskaja obshhestvennaja akademija golosa, 2010. Pp. 58-65.
2. Abdullin Je. B. Metodika muzykal'nogo obrazovanija / Je. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva; pod obshhej redakciej M. I. Rojtershtejna. M.: Muzyka, 2006. 336 p.
3. Abdullin Je. B. Teorija muzykal'nogo obrazovanija: Uchebnik dlja studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij / Je. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva. M.: Akademija, 2004. 336 p.
4. Archazhnikova L. G. Professija uchitel' muzyki. M.: Prosveshhenie, 1984. 111 s.
5. Nikolaeva E. V. Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty. M.: Prometej, 2002. 345 p.
6. Programma dlja IIVIII klassov / Je. B. Abdullin, T. A. Bejder, G. E. Vendrova, I. V. Kadobnova, E. D. Kritskaja, G. P. Sergeeva, G. S. Tarasov, A. E. Trushin / Pod nauchnym rukovodstvom D. B. Kabalevskogo. M.: Prosveshhenie, 2022. 226 p.
7. Rapackaja L. A. Formirovanie hudozhestvennoj kul'tury uchitelja muzyki v uslovijah vysshego muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovanija: dissertacija ... doktora pedagogicheskih nauk: 13.00.02. Moskva, 1991. 450 p.
8. Rapackaja L. A. Muzykal'noe obrazovanie v Rossii v kontekste kul'turnyh tradicij // Vestnik mezhdunarodnoj akademii nauk (russkaja sekcija). 2007. # 1. Pp. 63-67.
9. Rapackaja L. A. Kul'turologicheskij podhod v otechestvennoj pedagogike muzykal'nogo obrazovanija: istorija i perspektivy razvitija // Cennosti i smysly. 2016. # 6 (46). V. 2. Pp. 6-15.
10. Slovar' inostrannyh slov / Pod nauchnoj redakciej A. G. Spirkina i dr. M.: Russkij jazyk, 1986. 608 p.
11. Teorija obuchenija: uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / I. P. Andriadi, S. N. Romanova, S. Ju. Temina, E. B. Kurakina; Pod red. I. P. Andriadi. M.: Akademija, 2010. 336 p.