

Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 6

№ 4

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



ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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



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

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

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



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

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



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

VOROVSHNIKOV 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.



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

<i>Командышко Елена Филипповна, Коняхина Марина Сергеевна</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ	11
<i>Гребенников Олег Владимирович, Сеницын Юрий Николаевич</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ПРОФИЛЯ	21
<i>Ватаманюк Аурика Ивановна</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	33
<i>Сюй Цзыян</i> ПОНЯТИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	43

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

<i>Сухонос Александр Петрович, Карнеев Рафаэль Камильевич, Карнеева Ольга Александровна, Осмоловская Светлана Сергеевна</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНОГО СТИЛЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ	53
<i>Золотухин Никита Сергеевич</i> УРОК МУЗЫКИ КАК УНИКАЛЬНАЯ ДИАЛОГОВАЯ ПЛОЩАДКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ	66
<i>Бодина Елена Андреевна, Ащеулова Клавдия Владимировна</i> О ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКИ И АБСТРАКТНОЙ ЖИВОПИСИ	81
<i>Жалова Инна Николаевна</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПРЕВЕНТИВНОЙ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С АСОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В РАМКАХ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ.....	90
<i>Ян Цзеюй, Уколова Любовь Ивановна</i> МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	99



Панфилова Анастасия Витальевна ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	109
Самсонова Людмила Николаевна МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ВОКАЛЬНОМ КЛАССЕ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ	119
Ситникова Елена Васильевна, Ткач Елена Николаевна, Волкова Елена Валентиновна ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ .	130

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Толстикова Светлана Николаевна, Никитина Наталья Ивановна, Алипханова Фатима Надирбековна, Шишкина Наталия Сергеевна ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ.....	139
Арасланова Анастасия Александровна ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТА С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЁРАМИ ПО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ: ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ	157
Парусников Алексей Владимирович МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ГОМЕОСТАЗА	167
Ли Чуньин ПОЭТИКО-МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ	179
Семина Вера Викторовна, Степаненко Катерина Александровна, Торосян Лия Давидовна АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК НЕОБХОДИМЫЙ НАВЫК СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	189



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Журавлева Евгения Александровна

ГОТОВНОСТЬ К РОДИТЕЛЬСТВУ У СТУДЕНТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ
РАЗВИТИЯ 202

Падерина Юлия Андреевна

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О
ПРАВОСЛАВНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ 218

Лебедева Екатерина Сергеевна

ПРОЦЕСС ПОСТРОЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ХОРЕОГРАФОВ В
УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 230



CONTENTS LIST

MODERN DIDACTIC

<i>Elena Filippovna Komandyshko, Marina Sergeevna Konyakhina</i> PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF MUSIC COMPETITIONS IN THE ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN	11
<i>Oleg Vladimirovich Grebennikov, Yury Nikolaevich Sinitsyn</i> PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF AN ENTREPRENEURIAL PROFILE	21
<i>Aurica Ivanovna Vatamanyuk</i> FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH CULTURE AMONG STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY	33
<i>Xu Zi Yang</i> THE CONCEPT OF MULTICULTURALISM IN THE RESEARCH LITERATURE	43

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

<i>Alexander Petrovich Suhonosov, Rafael Kamilevich Karneev, Olga Aleksandrovna Karneeva, Svetlana Sergeevna Osmolovskaya</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EFFECTIVE STYLE OF MANAGEMENT ACTIVITY OF MANAGERS	53
<i>Nikita Sergeevich Zolotukhin</i> A MUSIC LESSON AS A UNIQUE DIALOGUE PLATFORM FOR THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES TO DEVELOP THE SPIRITUAL POTENTIAL OF STUDENTS	66
<i>Elena Andreevna Bodina, Klavdiya Vladimirovna Ascheulova</i> ABOUT THE PERCEPTION OF MUSIC AND ABSTRACT PAINTING	81
<i>Inna Nikolaevna Zhalova</i> PEDAGOGICAL APPROACHES IN PREVENTIVE WORK WITH STUDENTS WITH ANTISOCIAL BEHAVIOR WITHIN THE FRAMEWORK OF LEGAL EDUCATION	90
<i>Yang Zeyu, Lyubov Ivanovna Ukolova</i> MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM ..	99
<i>Anastasia Vitalievna Panfilova</i> ECONOMIC UPBRINGING IN THE SYSTEM OF A HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS	109



Lyudmila Nikolaevna Samsonova

MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE CONCERTMASTER IN THE VOCAL CLASS OF THE COLLEGE OF ARTS .119

Elena Vasilievna Sitnikova, Elena Nikolaevna Tkach, Elena Valentinovna Volkova

FEATURES OF CONCEPTS ABOUT THE CONFLICT SITUATION IN STUDENTS WITH DIFFERENT STRATEGIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT .. 130

NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Svetlana Nikolaevna Tolstikova, Natalya Ivanovna Nikitina, Fatima Nadirbekovna Aliphanova, Natalia Sergeevna Shishkina

PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO WORK IN BOARDING SCHOOLS AND PECULIARITIES OF ITS FORMATION AT THE UNIVERSITY 139

Anastasia Alexandrovna Araslanova

INTERACTION OF THE UNIVERSITY WITH SOCIAL PARTNERS FOR THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL IN THE REGION 157

Aleksej Vladimirovich Parusnikov

HOMEOSTASIS SYSTEM MODEL 167

Li Chunying

POETICAL AND MUSICAL DIALOGUE IN THE ARTISTIC IMAGE OF A VOCAL WORK: PEDAGOGICAL ACTUALIZATION OF ASSOCIATIVE RELATIONS..... 179

Vera Viktorovna Semina, Katerina Aleksandrovna Stepanenko, Liya Davidovna Torosyan

ACADEMIC WRITING AS AN ESSENTIAL SKILL FOR UNIVERSITY STUDENTS 189

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Evgeniya Alexandrovna Zhuravleva

STUDENT` READINESS FOR PARENTHOOD: DEVELOPMENT OPPORTUNITIES 202

Yuliia Andreevna Paderina

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF IDEAS ABOUT ORTHODOX MUSICAL CULTURE AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS 218

Ekaterina Sergeevna Lebedeva

PROCESS OF CONSTRUCTING ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR CREATIVE DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHERS TEACHERS IN INSTITUTIONS OF FURTHER EDUCATION 230



КОМАНДЫШКО

ЕЛЕНА ФИЛИППОВНА

доктор педагогических наук, ведущий
научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования»
e-mail: elkom04@gmail.com

КОНЯХИНА

МАРИНА СЕРГЕЕВНА

кандидат педагогических наук,
музыковед, преподаватель высшей
категории,
ГБУДО г. Москвы «Детская школа
искусств «Феникс»
e-mail: skercadg@mail.ru

ELENA FILIPPOVNA

KOMANDYSHKO

Doctor of Pedagogical Sciences,
Leading Researcher,
Institute of Education Development
Strategy
e-mail: elkom04@gmail.com

MARINA SERGEEVNA

KONYAKHINA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Musicologist, Teacher of the Highest
category,
Children's Art School "Phoenix"
e-mail: skercadg@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ
МУЗЫКАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ В
ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ**

Авторы статьи рассматривают педагогические аспекты организационной работы в формате музыкального конкурса в системе дополнительного образования детей. В работе дается широкий обзор исследованиям возрастной классификации с учетом специфики включенности в процесс обучения, готовности к активной аналитической восприимчивости музыкальных произведений. Выделены музыкальные категории и понятия, которые обуславливают полноту работы с собственно музыкальным текстом, а именно, эмоциональная наглядность, графическая понятийность, метроритмическая временность, единство образа (при разнообразии тематизма), стройность формы и интерпретация. Важность конкурсного формата здесь актуализируется междисциплинарностью подхода обучающимися в работе с музыкальными произведениями. Поиск авторами действенных решений, ведущих к успешному выполнению поставленных аналитических задач, приводит к раскрытию современного «сценария» социально-культурного проекта в самоидентификации учащегося.

Ключевые слова: дополнительное образование, подростковый возраст, организация музыкальных конкурсов, анализ музыкальных произведений.



PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF MUSIC COMPETITIONS IN THE ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

The authors of the article consider the pedagogical aspects of organizational work in the format of a music competition in the system of additional education of children. The work gives a wide overview of studies of age classification, considering the specifics of inclusion in the learning process, readiness for active analytical susceptibility of musical works. The article highlighted musical categories and concepts that determine the completeness of work with the musical text itself, namely, emotional clarity, graphic conceptuality, metrorhythmic temporality, unity of image (with a variety of thematism), harmony of form and interpretation. The importance of the competitive format here is updated by the interdisciplinary approach of students in working with musical works. The search by the authors of effective solutions leading to the successful fulfillment of the set analytical tasks reveals the modern "scenario" of the social and cultural project in the self-identification of the student.

Keywords: additional education, adolescence, organization of music competitions, analysis of musical works.

Введение

Дополнительное образование – одно из приоритетных направлений современной системы профессионального музыкального образования, его начальная ступень, которое осуществляется в учреждениях ДМШ и ДШИ (Детских музыкальных школах и Детских школах искусств). Специфика дополнительного образования, как отмечает А. Г. Асмолов, заключается в его вариативности, включая апробацию различных путей развития личности, «веер возможностей выбора своей судьбы», стимулирующих процесс личностного развития [2, с. 6].

В настоящее время система дополнительного образования выполняет две основные задачи:

- 1) выявление одаренных детей и их подготовка с учетом индивидуальной мотивированности к дальнейшему профессиональному музыкальному образованию;
- 2) обучение детей, не планирующих в будущем профессионально заниматься музыкой, то есть направленность на развитие их общей художественной культуры.



Возраст детей, обучающихся в ДМШ и ДШИ, – от 7 до 16-17 лет. В музыкальных конкурсах, проводимых на базе Детских музыкальных школ и Детских школ искусств, как правило, принимают участие дети от 12 и до 16-17 лет. Обозначенный нами возрастной период в педагогической науке определен как подростковый (или переходный от детства к юности).

Согласно периодизации Л. С. Выготского существует три периода взросления: органическое, половое и социальное. Возраст 13 лет рассматривается ученым как кризисный, (13) 14-17 лет – возраст пубертата [3]. Л. Ф. Обуховой выявлено, что стремление подрастающего человека казаться взрослым, пусть им пока еще и не являться по объективным причинам, обусловлено желанием занимать равную с ними (взрослыми) социальную позицию [8]. В исследовании Д. Б. Эльконина отмечается важность чувственного взросления человека. Ученый считал чувственное развитие центральным в новообразовании данного периода [11].

В работах современных ученых обозначены границы подросткового возраста от 10-12 до 14-15 лет. При этом границы кризиса определены на рубеже 16-17 лет [10, с. 143]. Рассматривая возраст как цикличность развития человека «со своей структурой и динамикой», М. С. Старчеус выделяет имеющиеся «ранние» и «зрелые» стадии у детства и юности [10, с. 85]. Возраст 14-15 (17 лет) она характеризует как благоприятный «для становления специальной креативности (в конкретном направлении или области деятельности)» [там же, с. 121].

В научных трудах Ю. В. Александровой подростковый возраст охватывает период от 10-11 до 15 лет, что соответствует началу перехода от детства к юности [1, с. 9]. Она отмечает, что в современных исследованиях ученых, по сравнению с результатами, проводимыми в 50-е годы XX века, происходит смещение границ переломного момента профессионализации с 15 лет на 16-17 лет, тогда как в начале 80-х годов XX века Н. Н. Толстых выделяет возраст 13 лет как «яркий перелом в отношении к будущему» [там же, с. 9].

Следует также учитывать, что формирование художественных интересов и развитие музыкальной культуры современных



подростков происходит в настоящее время очень быстро. То есть не просто быстро, а зачастую мгновенно в связи с изменяющимися культурно-историческими событиями, что, несомненно, отражается на индивидуально-личностных характеристиках в отношении социальной и творческой активности детей.

Проблемы организации условий и совершенствования форм профессионального музыкального образования нашли свое отражение в публикациях Ю. В. Антиповой, В. А. Карнауховой, Е. А. Неусыповой, П. Э. Окуневой, Л. Е. Слуцкой, М. С. Страчеус и др. Исследователь Е. А. Неусыпова обозначила важную проблему системы современного музыкального образования подрастающего поколения, связанную с опорой на компетентностную парадигму, подчеркивая ее превосходство над знаниевой [7, с. 88]. Автор прослеживает нивелирование предыдущих норм в сторону расширения образовательного пространства, в котором конкурсная среда позволяет многоаспектно и прогнозировано задействовать мотивационную составляющую подростка «в активный творческий процесс» [7, с. 90].

В связи с наличием большого числа медийных интернет-ресурсов поиск информации не составляет большого труда для современного молодого человека. Однако выборка нужной информации из этого широчайшего арсенала требует знаниевой основы, что зачастую является проблематичным.

Так, по мнению Л. Е. Слуцкой, при максимальном развитии социально-коммуникативной компетентности открываются широкие возможности для дальнейшей жизни и деятельности человека в социокультурном пространстве. Но глубина качественных изменений, по мнению исследователя, возможна только с учетом личностной потребности в постоянном развитии [9, с. 164].

Важно учитывать, что создание условий реализации новых культурно-познавательных программ (в рамках музыкальных конкурсов) может осуществляться: с учетом междисциплинарного подхода; при опоре на культурные объекты и познавательные маршруты; с использованием музейных программ; на основе портфолио, раскрывающим художественно-эстетические интересы,



потребности и профессиональные предпочтения (Е. Ф. Командышко) [5].

Так, в условиях организации музыкальных конкурсов происходит интегрированность различных граней предмета, своеобразное «раздвижение» предметно-образного пространства, ведущих к музыкальному развитию и формированию широты кругозора на основе включенности интереса к изучению и познанию нового. В. А. Карнаухова и П. Э. Окунева отмечают, что «музыкальные и визуальные квизы» активизируют школьников [4, с. 117].

Материалы и методы

Испытания, прохождение которых неизбежны в конкурсных реалиях, продуцируют новые методы и формы работы с детьми.

Организация музыкальных конкурсов опирается на разнообразный формат его проведения (очный, дистанционный и др.), что дает возможность учащимся всесторонне заявить о себе в разных номинациях, возрастных группах, уровнях конкурса.

К примеру, в решении задач музыкального конкурса, направленного на проверку теоретических знаний и практических умений в многосоставной аналитической работе с музыкальным материалом, нами было доказано, что музыкальный конкурс является действенным аппаратом не только успешности обучающегося в системе дополнительного образования, но и является общим фундаментом для проявления познавательного интереса к будущей сфере деятельности [6].

Разработка заданий в рамках музыкальных конкурсов к анализу музыкальных произведений опирается на систему музыкальных категорий и понятий. Основные из них:

- *эмоциональная наглядность;*
- *графическая понятийность;*
- *метроритмическая временность;*
- *единство образа (при разнообразии тематизма);*
- *стройность формы;*
- *интерпретация.*

Рассмотрим подробнее предложенные дефиниции.



Основная составляющая эмоциональной наглядности – побудительная направленность на включенность эмоций, определенная эмпатийность в слушании музыкального произведения. Чем созвучнее психологическому состоянию индивидуума то или иное сочинение, тем глубже и ярче состоится включенность в эмоциональный пласт произведения. Однако возможны и противоположные состояния, проявляющиеся в длительном интеллектуальном погружении, вслушивании в материал, после чего происходит считывание эмоционального плана музыкального произведения. Это часто происходит у обучающихся, обладающих способностями к точным предметам.

Графическая понятийность музыкального текста при его визуализации раскрывается в процессе работы с нотным текстом, что подразумевает набор конкретных записей, обуславливающих считывание записанного.

При обучении музыке учащимся объясняют правила, затрагивающие нотацию, ритмическую организацию, запись штрихов, приемы звуковедения и т.п. Все вышеперечисленное, при ежедневном к нему обращении, вырабатывает у обучающихся графическую наглядность, при которой даже новый музыкально-текстовый материал будет воспринят в должном (правильном) контексте. Графическая понятийность – это, в определенной мере, язык общения музыкантов всего мира. Его универсализационность позволяет музыкантам разных стран выступать совместно, даже не владея языком страны, в которой гастролирует артист.

Любое сочинение имеет временной параметр звучания. Именно он являет собой мерило целого. *Метроритмическая временность* есть погруженность в темповый формат сочинения. Например, указание композитора на партитуре симфонии продолжительности звучания есть важный аспект в восприятии целого. Не всегда удобно современному слушателю, особенно ребенку, выдержать восприятие симфонического оркестра или хоровое сочинение, не говоря об опере. Проблема находится в невозможности «подключить» быстро свои биологические ритмы к ритму сочинения, написанного более столетия назад. Любая эпоха



имеет свой метроритм и темп, который продиктован общей канвой развития человеческого социума, проводником которого является композитор. Крайне редко последний опережает временной метроритм. Здесь не имеются в виду приемы и способы изложения материала, которые могут, если мы рассматриваем гениального мастера, опережать существующую эпоху.

При всей многоликости тем, смены характера, существует стержневой образ, который незримой нитью проходит через все произведение – *единство образа при разнообразии тематизма*. Он может быть трансформирован как в жанровом, так и в стилевом плане, основным здесь будет его скрепляющий остов. Часто единство образа обозначают идеей, замыслом сочинения. Это своего рода музыкальный «позвоночник», удерживающий широчайший арсенал разделенных частей. Единство образа обусловлено скрепляющей целостностью формы произведения.

Стройность формы – стержневой конструкт целостной системы построения произведения. Являясь, на первый взгляд, абстрактным искусством, музыкальное сочинение – это всегда симметричная структура, чаще всего спиральная и всегда разомкнуто-замкнута. Начало ее и конец – звенья одного и того же на новом витке развития, с новыми выводами и импульсом к движению. Обращение разных композиторов к одним и тем же формам явное тому подтверждение. Строение сонатно-симфонического цикла, оперы, балета, сюиты и т.д. во многом типологически идентично.

Интерпретация – очень сложная и неоднозначная музыкальная категория, которую можно рассматривать как «взаимообменный сосуд» между композитором и слушателем. Ее существование являет собой возможность для всех участников данного процесса быть включенным во взаимодействие с произведением искусства. Одно и то же музыкальное сочинение может быть интерпретировано по-разному и критериев рассмотрения здесь также наличествует несколько. Без возможности разных интерпретаторских прочтений не была бы так актуальна определенная исполнительская интрига конкурсного формата, концертного ангажемента и т.п.



Выводы

Поиск наиболее эффективных условий и методов развития не только музыкальной, но и общей культуры детей раскрывает педагогические аспекты организации музыкальных конкурсов, которые на современном этапе выполняют важное педагогическое значение в развитии современных подростков. Основные из них:

- учет индивидуальных и возрастных особенностей в музыкальном развитии и профессиональном самоопределении детей;
- опора на междисциплинарный подход и проявление социально-культурной компетентности;
- включение обучающихся в исследовательские проекты, активное изучение литературы и поиск новой информации о композиторах и музыкальных произведениях;
- самоидентификация обучающихся, самостоятельное осмысление культурологического и музыкального материала и т.д.

Таким образом, анализ музыкальных произведений при опоре на выделенные музыкальные категории и понятия, включая эмоциональную наглядность, графическую понятность, метроритмическую временность, единство образа (при разнообразии тематизма), стройность формы, интерпретацию, значительно расширяют возможности для личностного становления подрастающего человека. Теоретический анализ и опыт работы показал, что расширение поля деятельности в условиях музыкальных конкурсов имеют побудительную силу к активному осуществлению и демонстрированию знаний, умений и навыков, а также мотивации к дальнейшей познавательной, исполнительской и творческой деятельности детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Ю. В. Возрастная психология. Характеристика психологических особенностей подростков и юношей. – М.: Современный гуманитарный университет, 1999. – 66 с.
2. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 6-8.



3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ Астрель, 2008. – 670 с.
4. Карнаухова В. А. Опыт проведения просветительского проекта «Элитарное и массовое в искусстве» / В. А. Каранухова, П. Э. Окунева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 117-119.
5. Командышко Е. Ф. Модель повышения уровня культурологического образования школьников в условиях реализации культурно-познавательных программ. [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2019. – № 4. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komandyshko_25-32.pdf (дата обращения: 24.06.2023).
6. Коняхина М. С. Музыкально-аналитический конкурс как интегрированная модель создания культурной среды в учреждениях дополнительного образования // Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Юсовские чтения: сборник научных статей по материалам XXIII Международной научно-практической конференции (Москва, 29 ноября 2022 г.) / Под общей ред. Л. Г. Савенковой. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2022. – С. 39-46.
7. Неусыпова Е. А. Музыкальное образование на современном этапе: к проблеме повышения качества профессиональной подготовки музыкантов-творцов культуры нового тысячелетия // Научное мнение. – 2018. – № 12. – С. 87-91.
8. Обухова Л. Ф. Детская психология. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.
9. Слуцкая Л. Е. Профессиональное музыкальное образование в современном мире // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 160-165.
10. Старчеус М. С. Обучение музыканта. – М.: Московская консерватория, 2022. – 320 с.
11. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova Ju. V. Vozrastnaja psihologija. Harakteristika psihologicheskikh osobennostej podrostkov i junoshej. M.: Sovremennyj gumanitarnyj universitet, 1999. 66 p.
2. Asmolov A. G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhajshego razvitija v Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k logike razvitija // Vneshkol'nik. 1997. # 9. Pp. 6-8.
3. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija. M.: AST Astrel', 2008. 670 s.
4. Karnauhova V. A. Opyt provedenija prosvetitel'skogo proekta «Elitarnoe i massovoe v iskusstve» / V. A. Karanuhova, P. Je. Okuneva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. # 75-4. Pp. 117-119.
5. Komandyshko E. F. Model' povyshenija urovnja kul'turologicheskogo obrazovanija shkol'nikov v uslovijah realizacii kul'turno-poznavatel'nyh programm. // Pedagogika iskusstva: setевой jelektronnyj nauchnyj zhurnal. 2019. # 4. URL:



http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komandyshko_25-32.pdf (accessed: 24.06.2023).

6. Konjahina M. S. Muzykal'no-analiticheskij konkurs kak integrirovannaja model' sozdanija kul'turnoj sredy v uchrezhdenijah dopolnitel'nogo obrazovanija // Duhovno-nravstvennoe razvitie obuchajushhihsja v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme. Jusovskie chtenija: sbornik nauchnyh statej po materialam XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Moskva, 29 nojabrja 2022 g.) / Pod obshhej red. L. G. Savenkovej. M.: FGBNU «IHOiK RAO», 2022. Pp. 39-46.

7. Neusypova E. A. Muzykal'noe obrazovanie na sovremennom jetape: k probleme povyshenija kachestva professional'noj podgotovki muzykantov-tvorcov kul'tury novogo tysjacheletija // Nauchnoe mnenie. 2018. # 12. Pp. 87-91.

8. Obuhova L. F. Detskaja psihologija. M.: Jurajt, 2013. 460 p.

9. Sluckaja L. E. Professional'noe muzykal'noe obrazovanie v sovremennom mire // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2011. # 142. Pp. 160-165.

10. Starcheus M. S. Obuchenie muzykanta. M.: Moskovskaja konservatorija, 2022. 320 p.

11. Jel'konin D. B. Vvedenie v psihologiju razvitija (v tradicii kul'turno-istoričeskoj teorii L. S. Vygotskogo). M.: Trivola, 1994. 168 p.



ГРЕБЕННИКОВ

ОЛЕГ ВЛАДИМИРОВИЧ

доцент кафедры технологии и предпринимательства, соискатель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

СИНИЦЫН

ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и предпринимательства, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

e-mail: sinicyn_yuriy333@mail.ru

OLEG VLADIMIROVICH

GREBENNIKOV

Associate Professor of the Department of Technology and Entrepreneurship, Competitor of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

YURY NIKOLAEVICH

SINITSYN

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Technology and Entrepreneurship, Kuban State University

e-mail: sinicyn_yuriy333@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В
УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ПРОФИЛЯ**

В последние годы в России предпринимательское образование (бизнес-образование) современных школьников проходит реформы и различного рода модернизации. В данной статье рассматриваются теоретико-методические основы педагогического сопровождения процессов социального воспитания и социального развития подростков в условиях дополнительного образования предпринимательского профиля. Данная работа проводилась авторами статьи на базе Кубанского государственного университета (КубГУ) в процессе реализации проекта «Умное лето» (2016-2023 гг.), в ходе которого в период летних каникул на факультете педагогики, психологии и коммуникативистики работало разновозрастное клубное объединение школьников (8-11 классов) «Школа юного предпринимателя». В течение учебного года участники данного клубного объединения продолжали занятия в системе дополнительного предпринимательского образования уже на базе своих школ г. Краснодара. Авторы статьи констатируют, что сегодня необходимо совершенствовать квалификацию педагогов, обладающих навыками предпринимательства, расширять доступ к качественным учебным, научно-методическим, практико-ориентированным материалам и ресурсам, а также сотрудничать с бизнес-сообществом для обеспечения реального применения полученных школьниками знаний и опыта в системе дополнительного образования предпринимательского



профиля на практике. В статье рассматриваются педагогические возможности клубного разновозрастного объединения юных предпринимателей (организованного на базе университета) в сфере активизации процессов социального развития и социального воспитания старшеклассников. В завершении статьи делается вывод о том, что современное дополнительное предпринимательское образование старшеклассников требует применения новых педагогических технологий и методов, чтобы обеспечить эффективное и интересное обучение, а также социальное развитие молодых людей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, предпринимательское образование старшеклассников, социальное развитие школьника, педагогическое сопровождение.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF AN ENTREPRENEURIAL PROFILE

In recent years, entrepreneurial education (business education) of modern schoolchildren in Russia has been undergoing reforms and various kinds of modernization. This article discusses the theoretical and methodological foundations of pedagogical support for the processes of social education and social development of adolescents in the conditions of additional education of an entrepreneurial profile. This work was carried out by the authors of the article on the basis of the Kuban State University (KubSU) in the process of implementing the Smart Summer project (2016-2023), during which, during the summer holidays, an uneven-age club association of schoolchildren worked at the Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication (8-11 classes) "School of the young businessman". During the academic year, the participants of this club association continued their studies in the system of additional entrepreneurial education already on the basis of their schools in Krasnodar. The authors of the article state that today it is necessary to improve the qualifications of teachers with entrepreneurial skills, expand access to high-quality educational, scientific, methodological, practice-oriented materials and resources, as well as cooperate with the business community to ensure the real application of the knowledge and experience gained by schoolchildren in the system additional education of an entrepreneurial profile in practice. The article discusses the pedagogical possibilities of the club association of young entrepreneurs of different ages (organized on the basis of the university) in the field of activating the processes of social development and social education of high school students. At the end of the article, it is concluded that modern additional entrepreneurial education of high school students requires the use of new pedagogical technologies and methods in order to ensure effective and interesting learning, as well as the social development of young people.

Keywords: additional education of children, entrepreneurial education of high school students, social development of a student, pedagogical support.



Введение

Для социально-экономического развития российского общества необходимы молодые граждане, способные и готовые осуществлять такую профессиональную деятельность, которая будет способствовать экономически здоровому будущему нашей страны и улучшению благосостояния, качества жизни населения. Национальная система образования РФ должна оперативно отреагировать на новые цели социально-экономического развития страны, на вызовы постиндустриального общества. Еще 14 мая 2008 года на совещании в Правительстве Российской Федерации по вопросам развития предпринимательства была поставлена задача «к 2020 году добиться, чтобы 60-70% активного населения страны занимались предпринимательской деятельностью» [17]. К сожалению, данная задача не выполнена и к 2023 году.

Сегодня предпринимательское образование в российских школах реализуется в целом системно и включает в себя различные аспекты предпринимательской деятельности: от основных понятий и навыков в предпринимательстве, маркетинге до разработки бизнес-планов и реализации собственных проектов. Школы также активно сотрудничают с бизнес-сообществом, экспертами, вузами, чтобы предоставить старшеклассникам реальные практические знания и опыт [6; 10; 11].

Предпринимательское образование в российской школе продолжает развиваться и адаптироваться к современным требованиям, чтобы подготовить старшеклассников к будущим предпринимательским вызовам и возможностям.

Дополнительное предпринимательское образование предоставляет старшеклассникам разнообразные возможности: а) применить полученные знания, умения на практике (участие в бизнес-проектах, создание собственного стартапа или учебного предприятия, разработка бизнес-планов, маркетинговых стратегий и др.); б) множество возможностей для личностного роста, саморазвития, самореализации и профессионального самоопределения. Активизация перечисленных процессов требует от руководителей детско-юношеских объединений в системе



дополнительного образования предпринимательского профиля личностно-ориентированного, ситуативного, субъектно-деятельностного, интегративного, системного подходов, создание комфортных условий для сотрудничества, сотворчества и обратной связи в системе «педагог-старшеклассник-группа старшеклассников».

Основная часть

Прежде, чем рассмотреть сущность педагогического сопровождения социального развития старших подростков в условиях клубного объединения в системе дополнительного бизнес-образования (мы допускаем, что в данной статье дополнительное предпринимательское и дополнительное бизнес-образование мы используем как синонимы отечественного и англоязычного наименования), проанализируем само понятие «социальное развитие старших подростков».

В психологии, педагогике, социологии, культурологии, философии, антропологии существуют разные теоретико-методологические подходы к раскрытию сущности понятия «социальное развитие старших подростков», которые помогают понять и объяснить этот сложный, многофакторный и многоаспектный процесс. Ниже рассмотрим некоторые из этих подходов.

Подход экологических систем развивается в рамках теории Э. Бронфенбреннера и подчеркивает взаимодействие социального развития подростков с особенностями влияния на него окружения [9; 19]. Он предполагает, что социальное развитие подростков необходимо рассматривать на нескольких уровнях – микросистема (семья, школа), мезосистема (взаимодействие между микросистемами), экзосистема (общество, культура) и макросистема (глобальное социальное историческое развитие). Этот подход позволяет анализировать социальный контекст, в котором подростки развиваются в потребностях целостного педагогического процесса (в нашем случае он осуществляется в условиях дополнительного бизнес-образования на базе университета в рамках которого происходит расширение микросистемы: участники разновозрастного



клубного объединения «Школа юных предпринимателей» из разных школ, разного возраста, с разным жизненным опытом, с разными уровнями развития интеллектуальной, эмоциоанльно-волевой, поведенческой, саморегулятивной сфер личности; в процессе занятий они взаимодействуют и со студентами разных направлений подготовки, учитывая поливекторность дополнительного бизнес-образования, и с выпускниками клуба и университета, с успешными и не очень («на ошибках учимся», чтобы избежать всем известного «синдрома ошибки выжившего») предпринимателями).

Задачно-ориентированный подход, согласно которому: социальное развитие старших подростков связано с решением конкретных (педагогически и психологически целесообразных) задач и выполнением (освоением паттернов) социальных ролей, которые характерны для возраста и будут осваиваться в ближайшем будущем. Участники клубного объединения сталкиваются с различными задачами, такими как: сформировать свою идентичность, установить и развивать новые социальные связи, сформировать и развить умения, навыки взаимодействия, командной и проектной работы, осмыслить свои профессиональные интересы, предпочтения, повысить свою самооценку (или сделать ее более адекватной, если она была чрезмерно завышенной), найти сферу для личностной самореализации, «прокачать» интеллектуально-познавательные и самообразовательные навыки и др. Успешное (иногда возможно и не успешное) решение перечисленных задач влияет на социальное развитие старших подростков [4; 5; 7].

Социокультурный подход акцентирует влияние современного социального, общественно-политического и культурного контекстов на социальное развитие старших подростков. Культура, включая социальные нормы, ценности (в том числе и ценности социально ответственного российского бизнес-сообщества, сообщества отечественных предпринимателей), обычаи и верования, определяет социальное взаимодействие и развитие подростков. Подход обращает внимание на то, как культура общества на конкретном историческом этапе его развития формирует и воздействует на



социальные навыки, социальные компетенции старших подростков и их принадлежность к различным социальным группам [2; 13; 14].

Когнитивный подход придает значение тому, как старшие подростки воспринимают и оценивают вариативные социальные ситуации и принимают решения на основе своих когнитивных возможностей и убеждений. Подростки формируют представления о себе и других людях, строят собственные системы ценностей и норм, и их восприятие и когнитивные процессы играют ключевую роль в их социальном развитии [12; 20].

Каждый из выше рассмотренных подходов вносит свой вклад в понимание и объяснение социального развития старших подростков. Важно учитывать, что социальное развитие современных старшеклассников - это сложный и многогранный процесс, необходимо применять множество подходов и методов для его характеристики и анализа. Это помогает более полно и всесторонне понять сущность и особенности социального развития старших подростков, способствует разработке эффективных программ дополнительного предпринимательского образования несовершеннолетних, стратегий для педагогического сопровождения и психологической поддержки социального развития старшеклассников.

Педагогическое сопровождение социального развития подростков – это комплекс мер и деятельности педагогического характера, направленных на активное включение подростков в социальные процессы, укрепление и развитие их социальных навыков, умений, а также на предотвращение социальной дезадаптации и негативных явлений в их жизни [8; 21; 22].

Сущность педагогического сопровождения социального развития подростков заключается в том, чтобы помочь им адаптироваться к требованиям общества и успешно функционировать в нем. Подросток находится на перекрестке жизни, и его социальное развитие в этот период играет особую роль. Педагогическое сопровождение помогает подросткам осознать свои возможности, развить социальную компетентность и принять активное участие в социальной жизни [15; 18].



Одной из основных задач педагогического сопровождения социального развития подростков является формирование и развитие социальных навыков и умений, что можно очень удачно и успешно (результативно) осуществить в процессе занятий в системе дополнительного образования предпринимательского профиля. В условиях разновозрастного клубного объединения «Школа юных предпринимателей» учащихся 8-10 классов на базе университета школьники могут научиться эффективно коммуницировать, сотрудничать, решать конфликтные ситуации; освоить и научиться соблюдать правила общения и взаимодействия в обществе.

Важной составляющей педагогического сопровождения является индивидуальный подход к каждому подростку. Педагог дополнительного образования предпринимательского профиля учитывает его индивидуальные особенности, потребности и интересы, создает благоприятные условия для его социального развития, активизации процессов профессионального самоопределения, самовоспитания и саморазвития. Педагогическое сопровождение в условиях дополнительного предпринимательского образования в формате разновозрастного клубного объединения предпринимательского профиля на базе университета также предоставляет возможность подросткам консультироваться с опытными и высококвалифицированными преподавателями вуза (которые выступают в роли педагогов дополнительного образования), успешными предпринимателями, приглашенными на занятия, конкурсы по различным вопросам, получать психологическую поддержку от психологов университета, и педагогическую поддержку от волонтеров-старшекурсников [3; 16].

Таким образом, педагогическое сопровождение социального развития подростков в процессе дополнительного бизнес-образования является важным инструментом в помощи несовершеннолетним в адаптации к социуму, развитии социальных навыков, предотвращении социальной дезадаптации. Оно способствует формированию и развитию позитивных социально значимых ценностей, жизненных смыслов, профессиональных ориентиров, социальной компетентности.



Педагогическое сопровождение социального развития старших подростков в условиях разновозрастного клуба юных предпринимателей играет важную роль в их профессиональном и личностном росте. В данном контексте педагог дополнительного образования для повышения эффективности такого сопровождения может использовать ниже следующие подходы.

Индивидуальный подход, основной посыл которого заключается в том, что каждый участник разновозрастного клубного объединения имеет свои уникальные, индивидуальные потребности и особенности, которые требуют особого социально-педагогического внимания и поддержки. Педагогическое сопровождение при осуществлении индивидуального подхода должно быть ориентировано на развитие сильных сторон личности, нивелирование слабых, раскрытие и развитие способностей, каждого школьника, а также на помощь в преодолении потенциальных трудностей и проблем в сфере профессионального самоопределения, личностной самореализации как в коллективе сверстников, так и в определённом виде деятельности (например, в проектной, волонтерской, информационно-технической и др.). Коллективные проекты и сотрудничество в команде, которые осуществляются на занятиях клуба юных предпринимателей, способствуют развитию эмпатии и солидарности. Школьники учатся понимать и воспринимать чужую точку зрения, а также проявлять поддержку и помощь своим товарищам [1].

Компетентностно-развивающий подход подразумевает, что руководитель клубного разновозрастного объединения школьников на базе университета делает акцент на развитие социально значимых навыков, социальных и предпринимательских компетенций подростков, на формирование и развитие базовых профессионально важных качеств будущих специалистов бизнес-сферы, компетенций самообразовательной деятельности через создание условий для самостоятельного и активного дополнительного обучения, выполняя индивидуализированные и дифференцированные задания педагога дополнительного образования. Педагогическое сопровождение должно ставить перед



собой задачу развития критического, логического, дивергентного мышления, творческого потенциала, коммуникативных и предпринимательских навыков старших подростков.

Партнёрски-сетевой подход предполагает сотрудничество с внешними организациями и компаниями, которые могут предоставить ресурсы, знания и опыт для развития школьников в сфере предпринимательства, могут способствовать развитию базовых метапознавательных, профессионально-прикладных умений, навыков, содействовать раскрытию и расширению потенциальных возможностей старших подростков, создавать позитивную социально-конектную сеть их взаимодействия.

В целом, педагогическое сопровождение социального развития подростков в разновозрастном клубе юных предпринимателей требует сочетания индивидуального подхода, компетентностно-развивающего обучения, групповых занятий, наставничества и социально- сетевого партнерства с внешними организациями. Комбинация этих подходов позволит создать необходимые организационно-педагогические условия для социального развития, личностного (и, возможно, пропедевтически профессионального) роста старших подростков, сделает их участие в разновозрастном клубе юных предпринимателей более эффективным, продуктивным, значимым (как в личностном, так и в социально-адаптивном планах).

Проведение мастер-классов и клубных занятий с участием успешных предпринимателей, выпускников клуба помогает старшеклассникам узнать о реальном опыте ведения бизнеса, получить практические советы и вдохновение (а, в отдельных случаях, понять, насколько сфера предпринимательства не близка личности конкретного школьника).

Заключение

Педагогическое сопровождение социального развития современных школьников предоставляет им возможность практиковать социальные навыки через различные формы и виды деятельности, такие как кружки, секции, волонтерская работа и др. Педагогическое сопровождение социального развития подростков



направлено на предотвращение социальной дезадаптации и снижение риска попадания несовершеннолетних в негативные ситуации (в частности, ситуации безработицы). В процессе педагогического сопровождения социального развития современных школьников в условиях дополнительного образования педагоги, работающие с подростками, обязательно учитывают влияние на каждого из них семейного и социального окружения, помогая несовершеннолетним развивать позитивные ценности, жизненные смыслы, мотивацию к обучению, адекватное самооценку, активизировать профессиональное самоопределение.

Клубные разновозрастные объединения юных предпринимателей играют важную роль в педагогическом сопровождении личностного и профессионального самопознания, саморазвития старшеклассников. Они создают вдохновляющую и поддерживающую среду, которая способствует развитию предпринимательских умений, навыков, мотивации и профессионально-личностного самоопределения школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автионова Н. В. Проектная деятельность студентов вуза как средство формирования межличностных отношений / Н. В. Автионова, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 276-291.
2. Автионова Н. В. Педагогическая антропология / Н. В. Автионова, Н. И. Никитина, В. М. Гребенникова. – М.: Перспектива, 2021. – 194 с.
3. Городецкая Н. И. Формирование готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 16 с.
4. Гребенников О. В. Управление педагогическими системами / О. В. Гребенников, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина. – Краснодар, 2014. – 283 с.
5. Дополнительные общеобразовательные программы по развитию предпринимательских навыков обучающихся: методические рекомендации / Сост. Л. С. Львова. – М.: Смарт Ивент, 2021. – 202 с.
6. Егоршина О. В. Воспитание готовности старшеклассников к самостоятельной предпринимательской деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 149 с.
7. Казанская В. Подросток: социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов и родителей. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
8. Каунов А. М. Деловая личность – ориентир для учителя технологии и предпринимательства // Школа и производство. – 2007. – № 3. – С. 12-14.



9. Козлов Н.И. Теория экологических систем Ури Бронфенбреннера [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychologos.ru/articles/view/teoriya-ekologicheskikh-sistem-uri-bronfenbrennera> (дата обращения: 30.06.2023).
10. Колачева Н. В. Особенности формирования предпринимательской компетенции у обучающихся / Н. В. Колачева, Н. Н. Быкова // Вестник НГИЭИ. – 2016. – № 1 (44). – С. 29-35.
11. Максимов В. П. Подготовка школьников к предпринимательской деятельности // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 63.
12. Малинин В. А. Теория и практика формирования предпринимательских способностей обучающихся в условиях интеграции школы и вуза: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08. – М., 2020. – 253 с.
13. Мисюрина Г. А. Проектирование социального развития подростков в процессе образовательной деятельности: автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – М., 2009. – 22 с.
14. Мугаллимова Н. Н. Социальное развитие старшеклассника как психолого-педагогическая проблема / Н. Н. Мугаллимова, Е. Н. Симзяева, Н. Г. Шашкин [Электронный ресурс]// Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-razvitie-starsheklassnika-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 30.06.2023).
15. Парамонов А. И. Организационно-педагогические основы предпринимательской подготовки учащихся (в системе дополнительного образования детей): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 17 с.
16. Пуденко Т. И. Деятельностный подход к обучению старшеклассников основам предпринимательства: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 17 с.
17. Совещание в Правительстве Российской Федерации по вопросам развития предпринимательства. – URL: <http://government.ru/news/45517/> (дата обращения: 30.06.2023).
18. Социальная компетентность: режиссура совместных действий / Под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. – М.: Гратис, 2006. – 240 с.
19. Фернхем А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
20. Цветкова И. В. Школа социального успеха: развитие воспитания в системе дополнительного образования. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2002. – 84 с.
21. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. – М.: Издательство: Академия, 2007. – 89 с.
22. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: автореф. дисс. ... доктора пед. наук. М., 2007. – 44 с.

REFERENCES

1. Avtionova N. V. Proektnaja dejatel'nost' studentov vuza kak sredstvo formirovanija mezhluchnostnyh otnoshenij / N. V. Avtionova, V. M. Grebennikova, N. I. Nikitina // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. # 5. Pp. 276-291.
2. Avtionova N. V. Pedagogicheskaja antropologija / N. V. Avtionova, N. I. Nikitina, V. M. Grebennikova. M.: Perspektiva, 2021. 194 p.
3. Gorodeckaja N. I. Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k predprinimatel'skoj dejatel'nosti: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 2008. 16 p.



4. Grebennikov O. V. Upravlenie pedagogicheskimi sistemami / O. V. Grebennikov, V. M. Grebennikova, N. I. Nikitina. Krasnodar, 2014. 283 p.
5. Dopolnitel'nye obshheobrazovatel'nye programmy po razvitiju predprinimatel'skih navykov obuchajushhihsja: metodicheskie rekomendacii / Sost. L. S. L'vova. M.: Smart lvent, 2021. 202 p.
6. Egorshina O. V. Vospitanie gotovnosti starsheklassnikov k samostojatel'noj predprinimatel'skoj dejatel'nosti: diss. ... kand. ped. nauk. M., 2004. 149 p.
7. Kazanskaja V. Podrostok: social'naja adaptacija. Kniga dlja psihologov, pedagogov i roditel'ej. SPb.: Piter, 2011. 288 p.
8. Kaunov A. M. Delovaja lichnost' orientir dlja uchitelja tehnologii i predprinimatel'stva // Shkola i proizvodstvo. 2007. # 3. Pp. 12-14.
9. Kozlov N.I. Teorija jekologicheskikh sistem Uri Bronfenbrennera. URL: <https://psychologos.ru/articles/view/teoriya-ekologicheskikh-sistem-uri-bronfenbrennera> (accessed: 30.06.2023).
10. Kolacheva N. V. Osobennosti formirovanija predprinimatel'skoj kompetencii u obuchajushhihsja / N. V. Kolacheva, N. N. Bykova // Vestnik NGIJeI. 2016. # 1 (44). Pp. 29-35.
11. Maksimov V. P. Podgotovka shkol'nikov k predprinimatel'skoj dejatel'nosti // Pedagogika. 2007. # 8. P. 63.
12. Malinin V. A. Teorija i praktika formirovanija predprinimatel'skih sposobnostej obuchajushhihsja v uslovijah integracii shkoly i vuza: diss. ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08. M., 2020. 253 p.
13. Misjurina G. A. Proektirovanie social'nogo razvitija podrostkov v processe obrazovatel'noj dejatel'nosti: avtoref. diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. M., 2009. 22 p.
14. Mugallimova N. N. Social'noe razvitie starsheklassnika kak psihologo-pedagogicheskaja problema / N. N. Mugallimova, E. N. Simzjaeva, N. G. Shashkin // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-razvitie-starsheklassnika-kak-psihologo-pedagogicheskaja-problema> (accessed: 30.06.2023).
15. Paramonov A. I. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy predprinimatel'skoj podgotovki uchashhihsja (v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija detej): Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 2000. 17 p.
16. Pudenko T. I. Dejatel'nostnyj podhod k obucheniju starsheklassnikov osnovam predprinimatel'stva: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 2008. 17 p.
17. Soveshhanie v Pravitel'stve Rossijskoj Federacii po voprosam razvitija predprinimatel'stva. URL: <http://government.ru/news/45517/> (accessed: 30.06.2023).
18. Social'naja kompetentnost': rezhissura sovmestnyh dejstvij / Pod red. A. G. Asmolova, G. U. Soldatovoj. M.: Gratis, 2006. 240 p.
19. Fernhem A. Lichnost' i social'noe povedenie / A. Fernhem, P. Hejven. SPb.: Piter, 2001. 368 p.
20. Cvetkova I. V. Shkola social'nogo uspeha: razvitie vospitanija v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija. M.: GosNII sem'i i vospitanija, 2002. 84 p.
21. Chistjakova S. N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredelenija shkol'nikov. M.: Izdatel'stvo: Akademija, 2007. 89 p.
22. Shakurova M. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovlenija i razvitija sociokul'turnoj identichnosti shkol'nikov: avtoref. diss. ... doktora ped. nauk. M., 2007. 44 p.



ВАТАМАНЮК

АУРИКА ИВАНОВНА

старший преподаватель кафедры
общеобразовательных и гуманитарных
наук,

Бендерский политехнический филиал
ГБОУ «Приднестровский
государственный университет
им. Т. Г. Шевченко»

e-mail: ovatamanukai@gmail.com

AURICA IVANOVNA

VATAMANYUK

Senior Lecturer of the Department
of General Education and
Humanities,

Bendery Polytechnic Branch of
Transnistrian State University by
T.G. Shevchenko

e-mail: ovatamanukai@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье анализируются языковые проблемы в сфере формирования профессиональной культуры речи студентов технического ВУЗа. Анализируются факторы, влияющие на формирование и развитие культуры речи. Рассматриваются возможности эффективного пополнения лексического состава профессиональными терминами; выработка ценностного восприятия языка в профессиональном становлении.

Ключевые слова: культура речи, образование, лексика, технические термины, преподавание.

FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH CULTURE AMONG STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

This article analyzes the language problems in the field of formation of professional speech culture of students of a technical university. The possibilities of effective replenishment of the lexical composition with professional terms are considered; the development of value perception of language in professional formation.

Keywords: speech culture, education, vocabulary, technical terms, teaching.

Одна из задач педагога состоит в формировании личности, способной на творческий поиск, отвечающей высоким требованиям рыночной экономики. Умение нестандартно мыслить, находить разнообразные пути решения поставленной задачи, дисциплинированность, самоорганизация, трудолюбие, ответственность – необходимые качества личности специалиста в любой сфере деятельности. В сфере личностно-ориентированного преподавания работали научные исследователи Е. В. Бондаревская и



И. С. Якиманская. Они разработали базовую теорию формирования речевой культуры в рамках получения высшего технического образования. В ее основе лежит парадигма формирования личности студента высшего учебного заведения через обогащение речевой практики, навыков и знаний в языковой сфере [11, с. 7]. Язык служит средством сознания, участвует в мыслительном процессе, следовательно, развитие мышления будет способствовать обогащению языка, а совершенствование языка повлечет ускорению мыслительной деятельности. В настоящей работе ставим цель – анализировать технологии формирования и развития профессиональной культуры речи студентов технических направлений образования.

Как пробудить у студентов политехнического вуза интерес к изучению и развитию профессиональной культуры речи? Данный вопрос является актуальным для каждого преподавателя языковеда, практикующего в техническом вузе, где внимание и интерес студентов направлен больше на освоение спецдисциплин. В современном мире выпускник высшего учебного заведения должен владеть многими навыками, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, в том числе навыками грамотного письма и говорения в профессиональной области. Необходимость совершенствования учебного процесса в высшей школе требует перехода от информационно-сообщающего обучения к обучению моделирующему, то есть формирующему будущую профессиональную деятельность, а также перехода к активным дидактическим формам. Все чаще в объявлениях о вакансиях можно увидеть, помимо требований, связанных с профессиональными качествами специалиста в той или иной области, требование владения грамотной речью. Потребность в качественных специалистах продиктована временем. В процессе профессионального обучения студентов, помимо выработки и совершенствования профессиональных навыков и знаний, большое внимание нужно уделять развитию культуры общения. Коммуникативные компетенции способствуют комфортной жизни и эффективному взаимодействию с окружающими, с сотрудниками,



осуществляя свою профессиональную деятельность. По словам академика Д.С. Лихачёва, «вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит». Эти слова можно отнести и к профессиональной речи специалиста.

Развитие культуры речи студентов вуза, не являющихся филологами, происходит, как правило, на лекциях и практических занятиях по всем гуманитарным предметам. Однако мы считаем, что максимальное внимание следует сосредоточить на предмете «Русский язык и культура речи» [7, с. 17]. Он относится к обязательной части учебного плана и играет главную роль в выработке речевых навыков студентов. В преподавании дисциплины «Родной язык и культура речи» основной задачей ставится закрепление и совершенствование навыков владения нормами литературного языка; формирование коммуникативной компетенции специалиста; обучение профессиональному общению в области избранной специальности [4]. Это даст им возможность рационального применения средств языка, наиболее подходящих в конкретной языковой ситуации, связанной с предстоящей профессиональной деятельностью. Изучая разнообразные речевые единицы и их конструкции, студенты узнают об их речеобразующих возможностях и специфики их использования в речевом акте. Важно поддерживать высокий уровень языковой культуры выпускников высших учебных заведений, так как это позволит им впоследствии эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и обеспечит эффективную социализацию. В частности, им будет проще налаживать взаимоотношения с сотрудниками и клиентами, участвовать в обсуждениях, выступать публично, вести переговоры и пр. В настоящее время почти все предприятия стремятся подобрать работников, способных проявить профессионализм и умение взаимодействовать с людьми. Следует отметить, что культура речи представляет собой основной элемент их профессионализма. В связи с этим можно сказать, что знание русского языка и речевой культуры представляет собой главную часть профессиональной деятельности.



Необходимо подчеркнуть, что основная характеристика уровня языковой грамотности и культуры – это умение оценивать речь других людей и правильно и корректно реагировать на устные или письменные высказывания. Однако приходится констатировать, что в нынешней методике обучения это почти не принимается во внимание, так как педагоги концентрируются главным образом на чисто формальном аспекте подготовки [6, с. 31]. На сегодняшний день на преподавание гуманитарных предметов общеобразовательной направленности отводится недостаточное количество аудиторных часов, за которые обучить студентов правильной монологической профессиональной речи очень сложно. Практикующие педагоги понимают, что назрели реформы в образовательной системе, которые минимизируют неэффективные тестовые формы контроля в языковой сфере. Они не способствуют личностному развитию студентов и не включают в контекст коммуникации с педагогом и остальными студентами. Стремление индивидуализировать образовательный процесс на западный манер не имеет ничего общего с соборным характером культуры мышления русских людей.

Рассматривая факторы, влияющие на формирование и развитие культуры речи студентов вуза, следует отметить влияние СМИ и интернет пространства. Сегодняшние студенты находятся в ущемленной речевой среде, когда нет необходимости обращаться к словарям, справочникам, энциклопедиям, к текстам художественных произведений, составляющие золотой фонд мировой культуры. Всю нужную информацию они берут из «шпаргалок на каждый день», «готовых домашних заданий», «сайтах по русской литературе в кратком изложении» и тому подобное. Студенты признаются, что в неофициальных ситуациях они не стремятся соблюдать правила и нормы литературного языка, а предпочитают более хлесткие выражения студенческого аргю. В условиях повсеместного распространения сленговой речи (агриться-агрессировать, байтить-скопировать, вайб-атмосфера, гамать-играть, донатить-жертвовать, жиза-жизнь, зумер-современный, краш-притягивает симпатию, кринж-отвращение) и желании выделиться среди сверстников, мы



получаем синдром «Элочки-людоедки». Все то, что транслируется средствами массовой информации и доступно в интернет пространстве, сказывается на мировоззрении и образе жизни людей разных специальностей и уровня образования.

Следует отметить, что уровень речевой грамотности и языковой культуры в целом можно повысить, если будут единые требования, если все преподаватели высшего профессионального образования начнут следить за языковой культурой студентов, которая способствует созданию имиджа делового человека и квалифицированного специалиста. Важно разнообразить педагогическую практику активными формами и методами обучения, а также обеспечить учебный процесс учебно-методическим комплектом, разработками и пособиями профессиональной направленности. УМК дисциплины ежегодно пополняется новыми разработками практикующих преподавателей, в том числе комплектом лабораторных работ. Но, помимо базовой программы по курсу «Русский язык и культура речи», необходимо добавлять в практику лабораторные работы по развитию профессиональной культуры речи. Уместно будет разработка лабораторной работы на основе текста научно-учебного и научно-популярного речевого стиля. Они содержат справочный технический материал, который позволяет студентам расширить кругозор, улучшить самостоятельное восприятие и развивает поисковый навык работы со специальной литературой. Термины и профессионализмы обеспечивают технологичность образовательного процесса, прививают учащимся любовь и интерес к науке. Содержательное наполнение этих текстов должна соответствовать темам их будущей специальности. По ним рекомендуем базовый набор заданий для комплексного анализа:

1. Подготовьтесь к пересказу текста (отрывка). Определите, где нужны логические ударения, паузы; выберите нужный тон, темп пересказа, принимая во внимание содержание текста, его языковые особенности.

2. Докажите, что это текст. Какова роль первого (последнего) предложения?



3. Определите тему, основную мысль текста. Выпишите отдельным планом ключевые слова (словосочетания), которые отражают тему текста.

4. Какие средства связи между предложениями используются в тексте (абзаце)? Какой способ связи между предложениями в данном тексте (цепная, параллельная связь, их сочетание)?

5. Каким типом речи (повествованием, описанием, рассуждением) является данный текст? Докажите.

6. Определите стиль текста. Докажите свое мнение.

7. Озаглавьте текст. Объясните смысл названия.

8. Укажите средства художественной изобразительности. Как реализуются стилистические возможности языковых средств (фонетических, лексических, грамматических)?

9. Объясните, пользуясь словарями, значение выделенных слов (терминов).

10. Подберите к выделенным словам синонимы и антонимы, если возможно. Почему в тексте используется конкретно данное слово?

11. Найдите в тексте многозначные слова. В каких значениях они употребляются? Докажите, что эти слова многозначные.

12. Найдите в тексте профессионализмы, заимствованные слова. Объясните их значение, какова их роль в тексте.

13. Проанализируйте орфографию и пунктуацию текста. Сгруппируйте орфограммы и пунктограммы, объясните их.

14. Произведите на материале текста разные виды разбора.

При анализе текста студент должен стремиться построить свой ответ в форме связного высказывания. Если на практическом занятии он выберет восемь/десять заданий (включая разные виды разбора) и выполнит их правильно, этого будет достаточно для получения положительной оценки. Данный перечень заданий для комплексного анализа текста можно дополнить упражнениями по отработке норм произношения, а также выявления и исправления речевых ошибок. Важным направлением деятельности является выработка связной речи у студентов, не являющихся филологами. При этом внимание в основном сконцентрировать на



содержательном наполнении коммуникативных навыков [1, с. 19]. Развивать способности устанавливать объем содержания и пределы темы, говорить в соответствии с основной мыслью и формулировать свои мысли лаконично, четко и точно. Целесообразно формировать культуру речи студентов технического вуза на базе профессиональной лексики. Практические задания составлять таким образом, чтобы в них было много лексики технического профиля. При подборе комплекса упражнений включать слова и формы слов, которые часто употребляются неправильно в различных профессиональных сферах. Подбирать задания по отработке трудных случаев образования и употребления форм числа имен существительных в И.П. и Р.П.

Например:

1) Образуйте множественное число имен существительных в Именительном падеже. Составьте 3 предложения.

Инженер, бухгалтер, порт, возраст, борт, буфер, приговор, принтер, токарь, директор, доктор, катер, сектор, кузов, конструктор, купол, простыня, мастер, округ, шофёр, погреб, профессор, сторож, тормоз, фельдшер, грунт, диспетчер, договор, драйвер, инструктор, лектор, офицер, ректор, склад, слесарь, снайпер, штурман.

2) Образовать форму Родительного падежа множественного числа существительных, являющихся: названием некоторых единиц измерения; названием парных предметов; названием воинских званий; названием национальностей; названием плодов. Поясните свой выбор.

Амперы, ватты, вольты, гектары, килограммы, граммы, караты, километры, ботинки, валенки, плечи, погоны, сапоги, лейтенанты, генералы, солдаты, англичане, армяне, башкиры, болгары, грузины, румыны, цыгане, украинцы, казахи, узбеки; помидоры, мандарины, лимоны, груши, яблоки, макароны; блюда, зеркальца, копытца, одеяльца, оконца, кочерги, лопасти, мощности, отрасли, скорости; погони, выборы, дебаты, кулинары, узлы, кирпичи, стены, экскаваторы, дома, углы, лестницы, маляры, каменщики, электрики, лифты, крыши, этажи, окна, склады, грузы, краны.



Отдельные задания должны включать самостоятельную работу со словарями технических терминов. Отбирать задания на сложные случаи определения рода аббревиатур, существительных с суффиксами субъективной оценки, иноязычных слов. На практических занятиях уделять первостепенное внимание упражнениям на нормы произношения технических терминов и понятий (акцентологическая и орфоэпическая норма).

3) Расставьте ударение в словах.

Бензопровод, газопровод, нефтепровод, бомбардировать, высокопоставленный, газированный, группировать, закупорить, облегчить, средства, шофер, клада, оптовый, каталог, жалюзи, аэропорты, афера, баловать, добыча, договор, дозвониться, инженеры, информировать, искра, исчерпать, квартал позвонит, вероисповедание, начал, начать, договоренность.

Чтобы стать профессионалом своего дела, востребованным специалистом, добиться уважения коллег и работать с максимальной эффективностью, необходимо развивать и совершенствовать коммуникативные навыки. В частности, знать нормы и основы риторики и ораторского искусства, быть в состоянии справляться с речевыми и коммуникативными задачами в заданных профессиональных обстоятельствах. Подобная деятельность способствует обогащению лексического запаса профессиональной терминологией. Студенты начинают использовать в своей речи более разнообразные грамматические конструкции, учатся гибко использовать средства языка. Также у них вырабатывается чувство профессионального языка, учатся оценивать собственную речь с точки зрения грамотности, уместности и пр. Кроме того, развивают умение анализировать и формулировать профессионально точные формы высказываний, развивают творческую языковую личность, которая умеет пользоваться имеющимися знаниями и выработанными навыками в разных коммуникативных ситуациях. Разработанные задания прошли адаптацию в Бендерском политехническом филиале ПГУ им. Т. Г. Шевченко. Результаты опытно-экспериментальной деятельности свидетельствуют о формировании комплексного подхода к развитию профессиональной



культуры речи. Будущий специалист, который получил профессиональные знания в высшем учебном заведении и владеющий ораторским искусством, способный отстаивать свою позицию, участвовать в дискуссиях, интересно выступать, показывающий высокий уровень профессиональной культуры речи, станет незаменимым сотрудником в любой организации. Научившись грамотно, точно, красиво и лаконично выражать свои мысли, студент сможет стать профессионалом своего дела, интеллигентом в самом глубоком понимании слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ващенко Е. Д. Русский язык и культура речи. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 320 с.
2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи. – М.; Ростов н/Д: Март, 2017. – 192 с.
3. Вихрова И. Д. Культура речи и самостоятельная работа студентов // Преподавание языка и литературы. – 2019. – № 8. – 12-20 с.
4. Гетманская Г. И. Русский язык и культура речи: учебное пособие / Г. И. Гетманская, Л. Ф. Родионова. – Тирасполь: Полиграфист, 2010.
5. Гойхман О. Я. Русский язык и культура речи: учебное пособие / О. Я. Гойхман, Л. М. Гончарова, О. Н. Лапшина. – М.: Инфра-М, 2018. – 240 с.
6. Головин Б. Н. Основы культурной речи. – М.: Высшая школа, 2019. – 320 с.
7. Скворцов Л. И. Экология слова или Поговорим о культуре русской речи. – М.: Просвещение, 2017. – 208 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
9. Сауренко Н. Е. Проектный подход: интеграция теории и практики // Профессиональное образование. – 2014. – № 1. – С. 44-47.
10. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2019. – 216 с.
11. Концепция личностно-ориентированного обучения (Е. В. Бондаревская, В. С. Ильин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) [Электронный ресурс]. – URL: https://studopedia.ru/8_11332_kontseptsiya-lichnostno-orientirovannogo-obucheniya-evbondarevskaya-vsilin-vvserikov-isyakimanskaya-i-dr.html (дата обращения: 15.07.23).

REFERENCES

1. Vashhenko E. D. Russkij jazyk i kul'tura rechi. Rostov n/D: Feniks, 2016. 320 p.
2. Vvedenskaja L. A. Russkij jazyk i kul'tura rechi. M.; Rostov n/D: Mart, 2017. 192 p.



3. Vihrova I. D. Kul'tura rechi i samostojatel'naja rabota studentov // Prepodavanie jazyka i literatury. 2019. # 8. 12-20 p.
4. Getmanskaja G. I. Russkij jazyk i kul'tura rechi: uchebnoe posobie / G. I. Getmanskaja, L. F. Rodionova. Tiraspol': Poligrafist, 2010.
5. Gojhman O. Ja. Russkij jazyk i kul'tura rechi: uchebnoe posobie / O. Ja. Gojhman, L. M. Goncharova, O. N. Lapshina. M.: Infra-M, 2018. 240 p.
6. Golovin B. N. Osnovy kul'turnoj rechi. M.: Vysshaja shkola, 2019. 320 p.
7. Skvorcov L. I. Jekologija slova ili Pogovorim o kul'ture russoj rechi. M.: Prosveshhenie, 2017. 208 p.
8. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. M.: Narodnoe obrazovanie, 1998.
9. Saurenko N. E. Proektnyj podhod: integracija teorii i praktiki // Professional'noe obrazovanie. 2014. # 1. Pp. 44-47.
10. Formanovskaja N. I. Rechevoe obshhenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod. M.: Russkij jazyk, 2019. 216 p.
11. Konceptija lichnostno-orientirovannogo obuchenija (E. V. Bondarevskaja, V. S. Il'in, V. V. Serikov, I. S. Jakimanskaja i dr.). URL: https://studopedia.ru/8_11332_kontseptsiya-lichnostno-orientirovannogo-obuchenija-evbondarevskaya-vsilin-vvserikov-isyakimanskaya-i-dr.html (accessed: 15.07.23).



СЮЙ ЦЗЫЯН

аспирант,
ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов»
e-mail: 974285994@qq.com

XU ZI YANG

Postgraduate Student,
RUDN University
e-mail: 974285994@qq.com

ПОНЯТИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Автор рассматривает понятие мультикультурализма в исследовательской литературе российских и зарубежных авторов. Даются определения данного понятия, которые подчеркивают его многозначность. Выявляется политическая, культурная и социальная направленность в трактовке термина. Мультикультурализм рассматривается как система, признающая различные формы познания равноправными: науку, религию, искусство и др., как концепция существования и взаимодействия различных культур внутри одного общества, стремления к справедливому признанию и уважению каждой культуры, независимо от ее численности или статуса. Мультикультурализм был, во многом, неизбежным исходом двух крупнейших мировых войн и предполагает, что разнообразие культурных традиций, ценностей, языков и обычаев является обогащающим элементом и способствует формированию толерантного и гармоничного общества. На данный момент не существует конкретного определения, которое бы описывало мультикультурализм одинаково для каждой страны, что является результатом комплексности этого термина, его многообразия. Проводится обзор различных определений термина «мультикультурализм» и устанавливается универсальная формулировка.

Ключевые слова: мультикультурализм, культурная идентичность, многонациональное государство, понятие, концепция, идеология, политика, кросс-культура, национальность, общество.

THE CONCEPT OF MULTICULTURALISM IN THE RESEARCH LITERATURE

The author examines the concept of multiculturalism in the research literature of Russian and foreign authors. Definitions of this concept are given, which emphasize its ambiguity. The political, cultural and social orientation in the interpretation of the term is revealed. Multiculturalism is considered as a system that recognizes various forms of knowledge as equal: science, religion, art, etc., as a concept of the existence and interaction of different cultures within one society, the desire for fair recognition and respect for each culture, regardless of its size or status. Multiculturalism was, in many ways, the inevitable outcome of the two major world wars and suggests that the diversity of cultural traditions, values, languages and customs is an enriching element and contributes to the formation of a tolerant and harmonious society. At the moment, there is no specific definition that would



describe multiculturalism in the same way for each country, which is the result of the complexity of this term, its diversity. A review of various definitions of the term "multiculturalism" is carried out and a universal formulation is established.

Keywords: multiculturalism, cultural identity, multinational state, concept, conception, ideology, politics, cross culture, nationality, society.

Мультикультурализм возник еще с древних времен, когда появились основные социальные и культурные институты. В результате разразившихся двух мировых войн, множество государств, прежде считавшихся однородными, столкнулись с новой реальностью – национальной, культурной и социальной разнообразностью внутри своих границ. Старые национальные доктрины переживали кризис, требуя новых подходов к мирному сосуществованию различных национальных, культурных и социальных общностей в пределах одной страны.

Результатом такого поиска стала доктрина мультикультурализма, которая возникла и была разработана в Канаде и Австралии в 70-80 годах XX века. Мультикультурализм развивался и как социально-философская теория, так и практический подход к признанию и расширению прав этнических меньшинств. Он предлагал новые способы решения вызовов, связанных с мирным сосуществованием разнообразных национальных, культурных и социальных групп внутри одного государства.

Концепция диалога между культурами служит философским основанием для идей мультикультурализма. Прогресс этой теории можно разделить на три этапа: в 1970-х годах велась дискуссия о приоритете индивидуальной свободы; в 1980-х годах обсуждались права на «внутренние ограничения» и «внешнюю защиту»; в начале 1990-х годов говорили об «этнокультурной нейтральности» в демократических государствах. Однако, в контексте принятия иностранных культур, мультикультурализм может столкнуться с реальной угрозой релятивизма и потери национальной идентичности. Появилась необходимость в установке жестких границ толерантности [10].

Вопросам мультикультурализма посвящен ряд научных работ российских и зарубежных авторов. Рассмотрим подробнее



исследуемое понятие. Согласно справочно-энциклопедическим и научным источникам, точного определения оно не имеет. А значит, перед нами стоит задача попытаться конкретизировать его суть и значение. Для этого обратимся к источникам из отечественной литературы и рассмотрим, какое толкование этому понятию дают исследователи.

М. А. Гулина ссылается на мультикультурализм как образовательную программу, которая признает разнообразие культур в США и стремится к уравниванию традиций различных народов [2, с. 173]. О возникновении этого понятия разные исследователи говорят по-разному. Согласно ряду мнений авторитетных культурологов [17], оно появилось в Канаде. В то время как В. Антонова утверждает, что обозначение мультикультурализма впервые было упомянуто в докладе Канадского правительства «Промежуточный отчет Королевской комиссии по вопросам двуязычия и бикультурализма» 1965 года, хоть и было размыто и имело четкую политическую направленность [3, с. 10-11].

Политолог В. Малахов говорит о том, что мультикультурализм олицетворяет собой множество качеств, характеризующих разнообразие этнических групп, языковых общностей, религиозных верований и различных образов жизни в рамках определенного общества. Он приходит к выводу, что мультикультурализм является идеологией, в рамках которой государство принимает определенную систему мер, направленную на поддержание культурного разнообразия [5].

По мнению Н. С. Пригоды, это понятие отвечает за сохранение культурной идентичности и воплощение идеалов толерантности в государствах с многонациональным населением. Также исследователь приходит к выводу, что мультикультурализм – это основной элемент философии культуры, который определяет гармоничное сосуществование и взаимодействие разных, но имеющих одинаковую ценность, культур [18].

Т. Н. Суконкина называет мультикультурализм ключевым инструментом для достижения бесконфликтного сочетания



разнообразных этнокультурных групп в пределах одного государства, обеспечивающим мирное и взаимовыгодное сосуществование [21].

А. А. Борисов считает, что мультикультурализм можно рассматривать с двух разных точек зрения. Во-первых, это идеология и политика, которые строятся на основе превалирования общенациональных ценностей над этническими ценностями. Во-вторых, мультикультурализм представляет собой феномен разделения социума на этнокультурные фрагменты, что, по сути, является аналогом понятия «многокультурность». Итак, мультикультурализм выступает в оппозиции к идее культуры как объединяющей национальное движение [7].

Сравним с этой позицией определение мультикультурализма, предложенное Н. С. Кирабаевым. Он описывает мультикультурализм как концепцию, основанную на идее гармоничного сосуществования различных культурных групп в одной общей среде. Мультикультурализм – это не только теоретический подход, но и практическая стратегия, а также политическое направление, сконцентрированное на поддержке взаимодействия и взаимопонимания между разнородными культурными группами [7].

Таким образом, у некоторых ученых возникают противоположные трактовки понятия «мультикультурализм», что требует пояснения и уточнения. Нам ближе позиция Н. С. Кирабаева, который рассматривает понятие мультикультурализма как нечто объединяющее, чем позиция А. А. Борисова, в которой есть элемент разделения.

Пожалуй, наиболее близок к нашему представлению К. В. Акопян, подчеркивающий концептуальный принцип понятия как «единство в многообразии». По словам ученого, мультикультурализм представляет собой сложный совокупный процесс, приводящий к раскрытию множества культур вопреки существующей национальной культуре.

Исследование доктора филологических наук С. П. Толкачева привлекает особое внимание. В нем говорится, что в современном контексте термин «мультикультурализм» имеет различные смысловые аспекты и должен быть рассмотрен как итог произошедшего



исторического процесса. К примеру, Толкачев отмечает, что благодаря подобным историческим изменениям в странах Карибского бассейна, были сформированы и существуют по сей день «вест-индские сообщества».

Кроме того, мультикультурализм воспринимается как специфическая внутренняя политика некоторых государств, которые, подвергаясь воздействию «реактивного империализма», сталкиваются с необходимостью разработки новых внутренних правил сосуществования, включающих политическую корректность и стремление совместить культурные и этические потребности многочисленных этнических групп. Это наблюдается, в первую очередь, в США, Великобритании и многих европейских странах. Кроме того, мультикультурализм может присутствовать внутри семейных отношений между людьми разных национальностей, состоящих в браке или являющихся родственниками [11].

В. В. Наумкина, занимающий пост директора Института востоковедения РАН, утверждает, что мультикультурализм не является универсальным решением или обязательным курсом действий. Однако, в ближайшей перспективе, он представляет собой один из эффективных инструментов для предотвращения потенциальных конфликтов, возникающих на почве этнической и религиозной разнородности.

Канада первой на Западе продемонстрировала модель успешного осуществления мультикультурализма. Этот принцип был официально признан в 1971 году, что сделало Канаду пионером внедрения мультикультурализма в общество в западном мире. А почти 20 лет назад, в 1950 году, этому примеру последовала Индия.

Сама суть мультикультурализма – это признание ценности и законности культурного многообразия. Следовательно, ожидается, что все современные государства должны придавать равное социальное положение своим культурным, религиозным и этническим группам. Мультикультурализм также рассматривается как средство смягчения негативных последствий глобализации, особенно для традиционных культурных, этнических и религиозных групп. Мультикультурализм настаивает на уважении различий, но при



этом не отрицает поиска общих ценностей. Таким образом, взаимодействие между культурами осуществляется путем согласования, а не подчинения [6].

Н. М. Лебедева – ученый и этнопсихолог – считает, что мультикультурализм лежит в основе идеологии и политики господствующего общества, которая позитивно относится к различным этнокультурным группам и активно поддерживает их адаптацию. Ключевыми социально-психологическими аспектами этой концепции являются взаимная адаптация и толерантность. Они способствуют осознанию и принятию участниками полиэтнических сообществ преимущества культурного разнообразия, что, в свою очередь, влияет на здоровую конкуренцию и повышение адаптивности общества [4].

Однако взгляд Е. В. Хлыщевой на мультикультурализм отличается от предыдущей точки зрения. Исследователь рассматривает его как внешнюю модель, которая навязывается обществу, и утверждает, что она создана искусственно на основе политических соображений. По мнению Хлыщевой, это своего рода конструктор, сознательно интегрированный в общество. Такая интерпретация частично основывается на определении мультикультурализма, популярном в Европе, которое имеет признаки идеологии [12].

Западная философская концепция мультикультурализма подчеркивает значимость сохранения и прогресса культурного многообразия, в то время как в политической сфере мультикультурализм является идеологией, ставящей в приоритет культурное разнообразие перед этнокультурной однородностью.

В российской науке термины «мультикультурализм» и «мультикультурность» часто рассматриваются как синонимы. Поскольку нет объективных критериев, с учетом которых можно было бы оценить степень развития различных культур и цивилизаций, мультикультурализм опирается на общее понимание целостности различных культур, их права на выражение своей позиции и следование собственному пути развития. Возникает явление политическая корректность, которая позволяет меньшинствам



рассчитывать на суверенитет. В результате этих факторов возникает потенциальная угроза, связанная с возможностью появления культурного релятивизма и даже изоляционизма [12].

Как считает исследователь Л. В. Поляков, понятие «мультикультурализм» не является наилучшим для описания ситуации в России. Он более подходит для того, что происходит в Западной Европе и США, где существовали проблемы интеграции подавленных меньшинств. В этом случае мультикультурализм позволил меньшинствам восстановить человеческое достоинство за счет воспитания достоинства национального. Суть мультикультурализма заключается в создании множества небольших культур в противовес господствующей культуре для достижения социальной справедливости в государстве.

Если вести речь о мультикультурализме в России и в Китае в этом аспекте, то следует принять, что русская и китайская культура изначально была превалирующей над остальными. Теперь перед государством и обществом стоит аналогичная задача, то и перед западными и европейскими коллегами ранее. Однако стоит рассмотреть альтернативные термины для обозначения данной культурной политики, например, введение понятия «интеркультурализм» [8].

Можно сделать вывод, что российские исследователи в первую очередь видят мультикультурализм как составляющую идеологии, политики сочетания различных культур.

Если же обратиться к словарю Macmillan, то в нем под мультикультурализмом подразумевается признание и уважение различных культур, проживающих в одном обществе, обеспечение им равных прав и ценностей [14].

Другой зарубежный словарь, Dictionary of the Social Sciences, дает иное определение этому явлению: совместное существование индивидуумов из разных культур внутри одного государства, общества или сообщества. Более конкретно отмечено, что в обществе, в которое интегрирован мультикультурализм, расовые и этнические группы могут существовать без притеснения и рассчитывать на уважение к себе и своим традициям [13, с. 323].



Н. Глейзер рассматривает мультикультурализм как сложный набор процессов, позволяющих раскрыть множество культур, противостоящих идее единой американской культуры [1, с. 13].

Согласно А. Сиванандану, понятие мультикультурализма обладает двумя противоречивыми аспектами. С одной стороны, оно признает и ценит культурное разнообразие и стремление к интеграции. В этом контексте мультикультурализм может способствовать обогащению и улучшению взаимопонимания между различными культурами. Однако, с другой стороны, мультикультурализм может иметь отрицательные последствия, включая возникновение сепаратизма и разделения общества по этническим и культурным линиям. Такие явления могут привести к созданию изолированных групп, которые не стремятся к взаимодействию и интеграции с другими культурами, что затрудняет процесс формирования согласия в обществе. Мы склонны согласиться с взглядами данного исследователя, который утверждает, что будущее мультикультурализма зависит от социально-политического контекста [3, с. 4].

Исследование различных трактовок понятия «мультикультурализм» показало, что до сих пор не существует единой признанной трактовки понятия «мультикультурализм» как в отечественных трудах, так и в зарубежных. Множество определений этого явления объясняется его многообразием, сложностью и различными аспектами, которые его характеризуют.

На основании представленных выше фактов можно определить мультикультурализм как концепцию, способствующую гармоничному существованию людей, представляющих разные этносы и культуры, на территории одного государства. Это феномен, основанный на признании и уважении разнообразия культур, этических, религиозных и языковых традиций, а также на поиске способов идентификации себя и взаимодействия между культурными группами.

В данной статье были представлены разнообразные определения мультикультурализма, что позволило более глубоко понять его сущность и сформулировать наше собственное



определение. Важно отметить, что данное исследование не является исчерпывающим, по данной теме необходимы дальнейшие теоретические и практические исследования [3, с. 237].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В. Мультикультурализм. – М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2012. – 118 с.
2. Гулина М. А. Словарь-справочник по социальной работе. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Козлова Е. В. Сущность понятия «Мультикультурализм» / Е. В. Козлова, С. В. Кузнецова, Н. А. Павлова // Наука и современность. – 2014. – № 28. – С. 234-239.
4. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 423 с.
5. Малахов В. Мультикультурализм в Западной Европе: по ту сторону риторики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sociologos.ru/novosti/Statya_politologa_Vladimir_Malahova_multikulturalizm_v_Zapadnoj_Evrope_po_tu (дата обращения: 02.05.2023).
6. Наумкин В. В. Многообразие против единства? [Электронный ресурс] // Россия в глобальной политике. – № 2. – 2011, март/апрель. – URL: <https://globalaffairs.ru/articles/mnogoobrazie-protiv-edinstva/> (дата обращения: 02.05.2023).
7. Некрасов С. И. Американский мультикультурализм [Электронный ресурс] / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова, В. В. Платошина. – М.: Академия Естествознания, 2011. – URL: <http://www.rae.ru/monographs/127> (дата обращения: 02.05.2023).
8. Поляков Л. В. Мы потеряли корни и не знаем цели [Электронный ресурс] // Актуальные комментарии. – 3 марта 2011. – URL: https://actualcomment.ru/polyakov_my_poteryali_korni_i_ne_znaem_tseli.html (дата обращения: 02.05.2023).
9. Суконкина Т.Н. Феномен мультикультурализма в современном обществе: социально-философский анализ: дисс. ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Суконкина Татьяна Николаевна. – Саранск, 2011. – 177 с.
10. Суконкина Т. Н. Формирование мультикультурного общества в регионе // Регионоведение. – 2010. – № 2. – С. 265-274.
11. Толкачев С.П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература [Электронный ресурс] // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2013. – № 1 (январь-февраль). – URL: http://www.zpu-journal.ru/ezpu/2013/1/Tolkachev_Multiculturalism-Cross-cultural-Literature (дата обращения: 02.05.2023).
12. Хлыщева Е. В. Астраханский регион как модель мультикультурного общества. – Астрахань: Астраханский ун-т, 2007. – 195 с.
13. Calhoun C. Dictionary of the Social Science. – Oxford University Press, 2002.
14. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 02.05.2023).



REFERENCES

1. Antonova V. Mul'tikul'tarizm. M.: OOO «Variant», CSPGI, 2012. 118 p.
2. Gulina M. A. Slovar'-spravochnik po social'noj rabote. SPb.: Piter, 2008. 400 p.
3. Kozlova E. V. Sushhnost' ponjatija «Mul'tikul'turalizm» / E. V. Kozlova, S. V. Kuznecova, N. A. Pavlova // Nauka i sovremennost'. 2014. # 28. Pp. 234-239.
4. Lebedeva N. M. Jetnicheskaja i kross-kul'turnaja psihologija. M.: MAKS Press, 2011. 423 p.
5. Malahov V. Mul'tikul'turalizm v Zapadnoj Evrope: po tu storonu ritoriki. URL: http://www.sociologos.ru/novosti/Statya_politologa_Vladimir_Malahova_multikul'turalizm_v_Zapadnoj_Evrope_po_tu (accessed: 02.05.2023).
6. Naumkin V. V. Mnogoobrazie protiv edinstva? // Rossija v global'noj politike. # 2. 2011, mart/aprel'. URL: <https://globalaffairs.ru/articles/mnogoobrazie-protiv-edinstva/> (accessed: 02.05.2023).
7. Nekrasov S. I. Amerikanskij mul'tikul'turalizm [Jelektronnyj resurs] / S. I. Nekrasov, N. A. Nekrasova, V. V. Platoshina. M.: Akademija Estestvoznaniya, 2011. URL: <http://www.rae.ru/monographs/127> (accessed: 02.05.2023).
8. Poljakov L. V. My poterjali korni i ne znaem celi // Aktual'nye kommentarii. 3 marta 2011. URL: https://actualcomment.ru/polyakov_my_poteryali_korni_i_ne_znaem_tseli.html (accessed: 02.05.2023).
9. Sukonkina T.N. Fenomen mul'tikul'turalizma v sovremennom obshhestve: social'no-filosofskij analiz: diss. ... kandidata filosofskih nauk: 09.00.11 / Sukonkina Tat'jana Nikolaevna. Saransk, 2011. 177 p.
10. Sukonkina T. N. Formirovanie mul'tikul'turnogo obshhestva v regione // Regionologija. 2010. # 2. Pp. 265-274.
11. Tolkachev S.P. Mul'tikul'turalizm v postkolonial'nom prostranstve i kross-kul'turnaja anglijskaja literatura // Informacionno-gumanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umenie». 2013. # 1 (janvar'-fevral'). URL: http://www.zpu-journal.ru/ezpu/2013/1/Tolkachev_Multiculturalism-Cross-cultural-Literature (accessed: 02.05.2023).
12. Hlyshheva E. V. Astrahanskij region kak model' mul'tikul'turnogo obshhestva. Astrahan': Astrahanskij un-t, 2007. 195 p.
13. Calhoun C. Dictionary of the Social Science. Oxford University Press, 2002.
14. Macmillan Dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (accessed: 02.05.2023).



СУХОНОСОВ

АЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент
департамента психологии института
педагогике и психологии образования,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

e-mail: aleks.suhonosov@mail.ru

КАРНЕЕВ

РАФАЭЛЬ КАМИЛЬЕВИЧ

кандидат психологических наук,
профессор кафедры общей и
профессиональной психологии факультета
педагогике и психологии,
ФГБОУ ВО «Брянский государственный
университет имени академика
И. Г. Петровского»

e-mail: rkarneev@yandex.ru

КАРНЕЕВА

ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук,
заведующая кафедрой общей и
профессиональной психологии факультета
педагогике и психологии,
ФГБОУ ВО «Брянский государственный
университет имени академика
И. Г. Петровского»

e-mail: karneeva.oa@mail.ru

ОСМОЛОВСКАЯ

СВЕТЛАНА СЕРГЕЕВНА

ассистент кафедры общей и
профессиональной психологии факультета
педагогике и психологии,
ФГБОУ ВО «Брянский государственный
университет имени академика
И. Г. Петровского»

e-mail: sweetsveta@list.ru

ALEXANDER PETROVICH

SUHONOSOV

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the
Psychology Department of the
Institute of Pedagogy and Psychology
of Education,

Moscow City University

e-mail: aleks.suhonosov@mail.ru

RAFAEL KAMILEVICH

KARNEEV

Candidate of Psychological Sciences,
Professor of the Department of
General and Professional Psychology,
Faculty of Pedagogy and Psychology,
Bryansk State Academician
I. G. Petrovski University

e-mail: rkarneev@yandex.ru

OLGA ALEKSANDROVNA

KARNEEVA

Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Department of General
and Professional Psychology, Faculty
of Pedagogy and Psychology,
Bryansk State Academician
I. G. Petrovski University

e-mail: karneeva.oa@mail.ru

SVETLANA SERGEEVNA

OSMOLOVSKAYA

Assistant of the Department of
General and Professional Psychology
of the Faculty of Pedagogy and
Psychology,
Bryansk State Academician
I. G. Petrovski University

e-mail: sweetsveta@list.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ЭФФЕКТИВНОГО СТИЛЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ



В статье рассматриваются научные представления о стилях управления организациями. Авторы исходят из того значения, которое приобретает в современном мире проблема повышения эффективности управленческой деятельности. Рассматривая особенности менеджеров, можно увидеть большое разнообразие видов и типов руководителей, разделяемые на основе множества факторов, как личностных особенностей, так и его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: управленческая деятельность, менеджер, стили управления, эффективность руководства.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EFFECTIVE STYLE OF MANAGEMENT ACTIVITY OF MANAGERS

The article deals with scientific ideas about the management styles of organizations. The authors proceed from the importance that the problem of improving the efficiency of management activities acquires in the modern world. Considering the characteristics of managers, you can see a wide variety of types and types of leaders, divided on the basis of many factors, both personal characteristics and his professional activities.

Keywords: activity, manager, management styles, leadership effectiveness.

Введение

Актуальность проблемы определяется тем значением, которое уделяется в последнее время в современном мире, в России формированию элиты нового типа, состоящей из активных, творческих личностей, способных к решению сложных социально-политических задач [5, с. 47], а также наличием противоречия между существующей объективной реальностью, с одной стороны, разнообразием и бессистемностью требований к управленческой деятельности, с другой.

Общество выражает насущную потребность в личностях с креативными качествами, способных обеспечить достижение поставленных государством задач во всех сферах жизни [4, с. 294].

Принято выделять ряд основных стилей лидерства, используемых в различных сферах деятельности, в бизнесе, в образовании, в военном деле. Стили лидерства влияют на корпоративную культуру и на то, насколько хорошо лидер может заставить сотрудника эффективно работать на общий результаты. При этом большинство топ-менеджеров используют как основной один стиль руководства, предполагающий высокий уровень



результатов практической деятельности (научной, инновационной, организаторской, педагогической). Проблема состоит в том, что строго определенных и унифицированных методов оценки этих результатов пока не существует, и, на наш взгляд, создать такую систему крайне сложно в связи с разнообразием подходов к методологии и результатам научной деятельности [6].

Стили лидерства – это поведенческие модели, которые лидер создает и реализует, чтобы влиять на поведение своих адептов, это те формы и манеры управленческой деятельности, которые лидер, руководитель демонстрирует в служебной, рабочей обстановке. Необходимо отметить, что тип поведения руководителя выступает важным фактором повышения эффективности и качества работы всей организации.

Предпосылкой исследования явилось наличие противоречия: между конкретной реальностью и специфическими требованиями к управленческой деятельности. В связи с этим, проблема исследования психологических особенностей эффективного стиля управленческой деятельности является актуальной на современном этапе. Однако проблема эффективного стиля управленческой деятельности не является достаточно изученной в связи с тесной связью способа управления с особенностями поведения руководителя. Этот феномен называется стилем управленческой деятельности.

При этом проблема эффективного стиля управленческой деятельности не является изученной в достаточной степени в связи с тесной связью способа управления и особенностей личности менеджера, в том числе – его психологическое благополучие. Большинство исследователей психологическое благополучие личности в свою очередь рассматривают как «доминирующее психическое состояние или совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих успешность личности в системе «субъект - среда» [3, с. 56].

Данная проблема всегда привлекала внимание российских (И. П. Волков, И. А. Дашкова, И. В. Ткаченко, Н. С. Захарченко, А. Ю. Манушина, Н. Ю. Чаусов, А. Т. Шелестова, Е. В. Храпова и др.) и



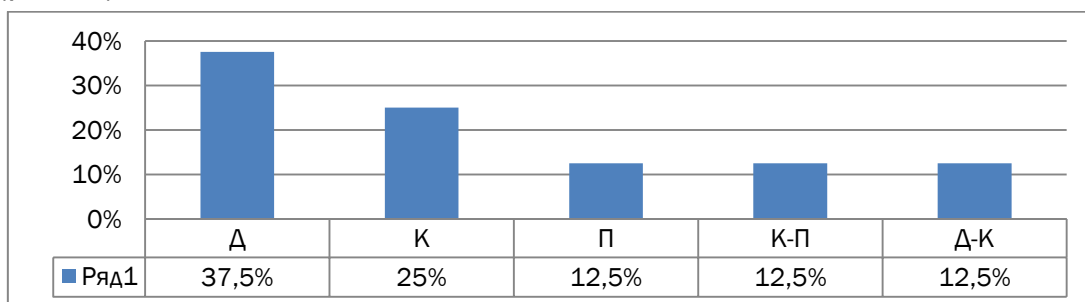
зарубежных (А.-V. Olsson; Р. Х. Холл, Р. Чалдини, F. Cheung, D. Y. Yeung, A. M. S. Wu, K. Leppel и др.) исследователей.

Управленческая деятельность – форма практической деятельности, выступающая результатом процессов разделения и специализации труда в ходе общественного развития и дифференциации трудовой деятельности человека [8].

Методы. В ходе исследования применены следующие методики: «Стиль руководства» (А. Л. Журавлев); «Склонность к определенному стилю руководства» (Е. П. Ильин); Экспертная оценка эффективности деятельности руководителя; Опросник самооценки биполярной эффективности руководства.

Результаты исследования. Исследование проводилось на базе компании Ростелеком, г. Брянск. Выборку составили 77 чел., из них: руководители отделов – 32 человека, сотрудники отделов – 40 человек, топ-менеджеры – 5 человек.

На первом этапе проведена диагностика стилей руководства (рис. 1).



Примечание: Д – директивный; К – коллегиальный; П – попустительский;
К-П – коллегиально-попустительский; Д – директивно-коллегиальный

Рисунок 1 – Результаты диагностики преобладающего стиля руководства (в %)

Как видно из рисунка 1, среди руководителей у 37,5% (12 чел.) отмечается директивный стиль управления. Такие руководители стараются добиться полного подчинения через приказы и контроль; не склонны к диалогу, отдают предпочтение применению негативных санкций при невыполнении приказов.

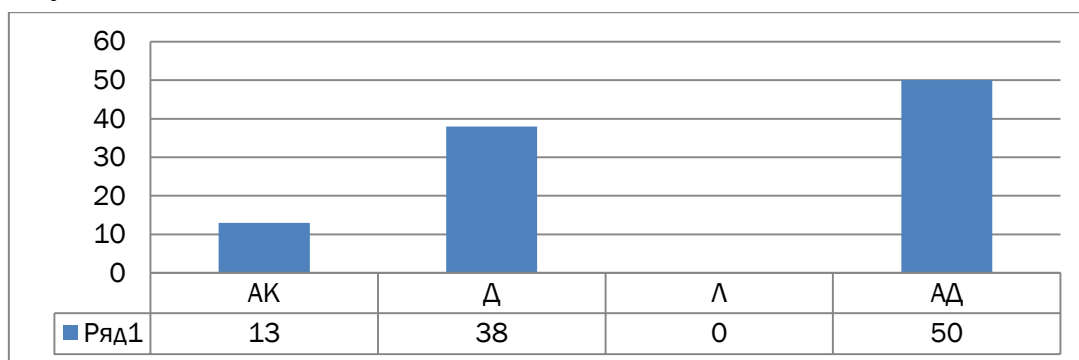
Для руководителей, исповедующих коллегиальный стиль управления, особое значение имеет благоприятный психологический климат, способность отстаивания интересов организации. Для руководителей, у которых основным стал попустительский стиль



управления, свойственно невмешательство в деятельность подчиненных и в целом присуща роль посредника между информацией и необходимыми рабочими материалами.

Руководители со смешанным стилем управления (коллегиально-попустительский) прислушиваются к мнению подчиненных, но решения принимают самостоятельно, четко очерчивая границу их инициативы. В то же время руководители с коллегиально-попустительским стилем руководства консультируются с подчиненными, но стараются не вмешиваться в их деятельность.

Далее нами была выявлена склонность менеджеров выборки к определенному стилю руководства. Результаты представлены на рисунке 2.



Примечание: АК – автократический, Д – демократический, Л – либеральный, АД – авторитарно-демократический

Рисунок 2 – Результаты диагностики преобладающего стиля руководства

Рассмотрим подробнее сферы деятельности руководителей, которые не позволяют руководителям нашей выборки считать себя эффективными руководителями.

У руководителей в нашей выборке преобладающими факторами неэффективности, по их мнению, являются такие как «выполнение множества дел одновременно» (ср. знач.=1,00), «убеждение в том, что подчиненные не должны обсуждать распоряжения руководителя» (ср. знач. =1,00) и «старание не повредить своего авторитета ни при каких обстоятельствах» (ср. знач.=0,75).

Далее был определен интегральный показатель эффективности руководителей на основании их оценки своей деятельности.



Среди руководителей нашей выборки преобладают средние показатели эффективности руководства. Для 62% руководителей (20 чел.) оценивают свою руководящую деятельность и стиль управления как средне-эффективную. Также для 38% руководителей характерны высокие показатели. Эти испытуемые оценивают свою управленческую деятельность и стиль руководства как эффективные.

Далее с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона мы проанализировали связь интегрального показателя эффективности деятельности руководителя с различными стилями управления.

У руководителей в нашей выборке отмечена связь между интегральным показателем эффективности деятельности и директивным стилем управления ($r=-0,516$, при $p<0,01$). Установлено, что руководители, оценивающие свою эффективность как высокую, не стремятся добиваться беспрекословного подчинения от сотрудников через приказы и распоряжения. Руководителям с высокой оценкой эффективности собственного стиля управления не присуще сурово контролировать работу подчиненных и не свойственно отчитывать их за ошибки. В то же время руководители, оценивающие эффективность своего управленческого стиля низко, чрезмерно контролируют деятельность своих подчиненных и сурово отчитывают их за ошибки.

Руководители, оценивающие свою эффективность высокой, не стремятся предоставлять своим подчиненным высокую свободу действий или не принимать участие в управлении коллективом. Руководители, оценивающие эффективность своего управленческого стиля низко, в большей степени склонны пускать управление на самотек, снижая собственную ответственность.

Далее проведена экспертная оценка эффективности деятельности руководителей нашей выборки. Для этого создана группа экспертов из подчиненных руководителей нашей выборки в количестве 40 человек. На основании ответов испытуемых нами была подсчитана усредненная оценка эффективности деятельности каждого из руководителей нашей выборки, а затем



проанализированы общие результаты руководителей нашей выборки.

У преобладающего большинства испытуемых, по мнению экспертов-подчиненных, средняя эффективность. У 63% руководителей (20 чел.) отмечается хорошие способности к управлению и стремление использовать эффективные стили управления, однако, они не обладают должным авторитетом и не всегда эффективны в выборе стиля управления. У 25% руководителей (8 чел.) отмечается недостаточная эффективность (по мнению экспертов-подчиненных). Этим руководителям свойственно применение неэффективных стилей руководства персоналом, безразличное отношение к работникам и неумение организовывать деятельность подчиненных. Всего для 12% руководителей (4 чел.) характерна высокая эффективность. Такие руководители умеют не только использовать эффективные стили управления, но и применяют их в различных производственных ситуациях.

Далее с помощью линейной корреляции Пирсона нами была установлена статистически значимая связь между экспертными показателями оценки эффективности управленческой деятельности и стилями управления руководителей нашей выборки.

Нами была обнаружена статистически значимая связь:

– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей и коллегиальным стилем управленческой деятельности ($r=0,566$, при $p<0,01$); это позволяет констатировать, что руководители, стремящиеся принимать коллегиальные решения в ходе своей управленческой деятельности, оцениваются подчиненными как эффективные руководители;

– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей и демократическим стилем управленческой деятельности ($r=0,501$, при $p<0,01$); результаты позволяют судить о том, что руководители, интересующиеся мнением коллектива в ходе своей управленческой деятельности и стремящиеся создавать благоприятный психологический климат, также оцениваются подчиненными как эффективные руководители;



– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей и автократическим стилем управленческой деятельности ($r=-0,647$, при $p=0$); руководители, единолично решающие большинство вопросов деятельности коллектива и не допускающие возражения подчиненных, оцениваются подчиненными как неэффективные руководители;

– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей и стилем управленческой деятельности, ориентированным на дело ($r=0,506$, при $p<0,05$); таким образом, руководители, способные к самостоятельному принятию решения и обладающие личной продуктивностью и компетентностью, воспринимаются подчиненными как эффективные руководители;

– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей и стилем управленческой деятельности, ориентированным на себя ($r=-0,882$, при $p<0,000$); руководители, добивающиеся в ходе управленческой деятельности личных целей, воспринимаются подчиненными как эффективные руководители.

С помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона установлена связь между экспертной оценкой и эффективностью деятельности менеджеров.

Проанализированы оценки вышестоящих руководителей, определявших эффективность стиля управленческой деятельности на основании выполнения руководителями основных показателей плана. Среди руководителей выборки нет ни одного, кого вышестоящее руководство оценивает как обладающего эффективным стилем управленческой деятельности. Недостаточная эффективность определена у 25%, а средняя эффективность – у 75% менеджеров.

Установлена статистически значимая связь между показателями оценки эффективности управленческой деятельности вышестоящим начальством и стилями управления руководителей нашей выборки. Обнаружена статистически значимая связь между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей вышестоящим начальством и демократическим стилем управленческой деятельности ($r=0,591$, при $p=0$). Это говорит о том,



что руководители, интересующиеся мнением коллектива в ходе своей управленческой деятельности и стремящиеся создавать благоприятный психологический климат, также оцениваются вышестоящим начальством как более эффективные руководители.

Также статистически значимые связи были обнаружены:

– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей вышестоящим начальством и авторитарным стилем управленческой деятельности ($r=-0,514$, при $p<0,000$); руководители, единолично решающие большинство вопросов деятельности коллектива и не допускающие возражения подчиненных, оцениваются вышестоящим начальством как менее эффективные руководители.

– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей вышестоящим начальством и стилем управленческой деятельности, ориентированным на людей ($r=0,735$, при $p<0,000$); руководители, ориентированные в руководстве на людей, на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе и на «человеческие отношения, воспринимаются вышестоящим начальством как более эффективные руководители.

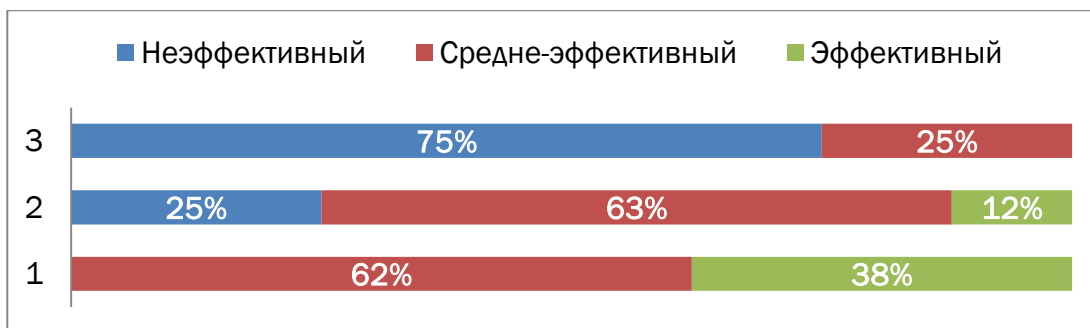
– между экспертной оценкой эффективности деятельности руководителей вышестоящим начальством и стилем управленческой деятельности, ориентированным на дело ($r=-0,899$, при $p<0,000$); руководители, добивающиеся в ходе управленческой деятельности личных целей, воспринимаются вышестоящим начальством как менее эффективные руководители.

Таким образом, нами были рассмотрены критерии эффективности стиля управленческой деятельности руководителей выборки на основании трех групп показателей:

- 1) представления руководителей об их стиле управленческой деятельности как эффективном или неэффективном;
- 2) оценки эффективности стиля управленческой деятельности руководителя группой экспертов в лице подчиненных;
- 3) оценки вышестоящих руководителей, определяющих эффективность стиля управленческой деятельности, исходя из



выполнения показателей плана руководителями и возглавляемыми ими отделами (см. рис. 3.)



Примечание: 1 – Представление самих руководителей, 2 – Оценка подчиненных, 3 – Оценка вышестоящего начальства

Рисунок 3 – Представление об эффективности стиля управленческой деятельности у руководителей

Представления об эффективности управленческой деятельности у руководителей нашей выборки, их подчиненных и вышестоящего начальства различаются. Так, большинство руководителей оценивают свой стиль управленческой деятельности как средне-эффективный (62%), как и их подчиненные оценивают большинство собственных руководителей как обладающих средне-эффективным стилем управленческой деятельности. В тоже время вышестоящее руководство определяет большинство менеджеров как обладающих неэффективным стилем управленческой деятельности. Однако во всех трех группах стиль, ориентированный на дело, представлен как наиболее эффективный. Определение эффективности стиля управленческой деятельности в группе руководителей и подчиненных практически не совпадает, а в группе руководителей и их начальства совпадает в определении как эффективного стиля, ориентированного на людей, а как менее эффективного – стиля, ориентированного на поддержание контактов. Определение эффективности стиля управленческой деятельности в группе подчиненных и вышестоящего начальства совпадают в определении либерального стиля как эффективного стиля управленческой деятельности и демократического стиля как неэффективного, но и в то же время они расходятся во взглядах на эффективность авторитарного стиля и стиля, ориентированного на людей.



Обсуждение результатов

Таким образом, представления об эффективности управленческой деятельности у руководителей нашей выборки, их подчиненных и вышестоящего начальства различаются. Руководители с высокой оценкой эффективности собственного стиля управления не стремятся жестко контролировать работу подчиненных и отчитывать их за допущенные ошибки; в то же время руководители, оценивающие эффективность своего управленческого стиля низко, чрезмерно контролируют деятельность своих подчиненных и сурово отчитывают их за ошибки. В то же время руководители, оценивающие эффективность своего управленческого стиля низко, в большей степени склонны пускать управление на самотек, снижая собственную ответственность.

Заключение

Топ-менеджеры компании определяют большинство руководителей выборки как обладающих неэффективным стилем управленческой деятельности. В то же время в группе руководителей и их начальства совпадают в определении стиля, ориентированного на людей как эффективного, а стиля, ориентированного на поддержание контактов – как менее эффективного.

Определение эффективности стиля управленческой деятельности в группе подчиненных и вышестоящего начальства совпадают в определении либерального стиля как эффективного стиля управленческой деятельности и демократического стиля как неэффективного, но и в то же время они расходятся во взглядах на эффективность авторитарного стиля и стиля, ориентированного на людей.

Таким образом, профессиональная деятельность позволяет студентам примерить на себя разные социальные роли (родителя, педагога, друга и др.), осуществить рефлексию своих профессионально-личностных качеств, которые помогают в работе, осознать свои слабые стороны [2, с. 96]. Поскольку, при обучении в вузе у будущего профессионала формируются не только система знаний, умений и навыков, но такие предикторы, как ценностно-смысловая сфера, представляющая базовое ядро личности, а также



стиль управления, как устойчивый комплекс черт лидера, руководителя, проявляющийся в общении с подчиненными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дашкова И. А. Менеджмент. Методы принятия управленческих решений / И. А. Дашкова, И. В.Ткаченко, Н. С. Захарченко. – М.: Юрайт. 2020. – 276 с.
2. Листик Е. М. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами / Е. М. Листик, Е. А. Курганова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 4. – С. 96-99.
3. Лысенко Е. Н. Психологическое благополучие педагога как фактор безопасности образовательной среды / Е. Н. Лысенко, В. И. Сухарева // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды: материалы Международной научно-практической конференции. – Брянск: РИСО БГУ, 2018. – С. 56-62.
4. Манушина А. Ю. Стиль руководства и его влияние на эффективность управленческой деятельности / А. Ю. Манушина, Н. Ю. Чаусов // Гуманитарные научные исследования. – 2018. – № 1. – С. 20.
5. Сухоносков А. П. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности / А. П. Сухоносков, М. Ю. Дмитриева, Д. А. Сухоносков // Психология одаренности и творчества. – М., 2019. – С. 293-296.
6. Сухоносков А. П. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? / А. П. Сухоносков, М. Ю. Довгиленко // Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. – № 1. – С. 47-50.
7. Сухоносков А. П. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей / А. П. Сухоносков, О. А. Любченко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.
8. Холл Р. Х. Организация: структуры, процессы, результаты. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.

REFERENCES

1. Dashkova I. A. Menedzhment. Metody prinjatija upravlencheskih reshenij / I. A. Dashkova, I. V.Tkachenko, N. S. Zaharchenko. M.: Jurajt. 2020. 276 p.
2. Listik E. M. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie studentov v rabote s vremennymi detskimi kollektivami / E. M. Listik, E. A. Kurganova // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2018. # 4. Pp. 96-99.
3. Lysenko E. N. Psihologicheskoe blagopoluchie pedagoga kak faktor bezopasnosti obrazovatel'noj sredy / E. N. Lysenko, V. I. Suhareva // Organizacionnye i psihologo-pedagogicheskie problemy bezopasnosti lichnosti i social'noj sredy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Brjansk: RISO BGU, 2018. Pp. 56-62.



4. Manushina A. Ju. Stil' rukovodstva i ego vlijanie na jeffektivnost' upravlencheskoj dejatel'nosti / A. Ju. Manushina, N. Ju. Chausov // Gumanitarnye nauchnye issledovanija. 2018. # 1. P. 20.
5. Suhonosov A. P. Diagnosticheskij instrumentarij dlja issledovanija kreativnogo liderstva kak kachestva lichnosti / A. P. Suhonosov, M. Ju. Dmitrieva, D. A. Suhonosov // Psihologija odarenosti i tvorchestva. M., 2019. Pp. 293-296.
6. Suhonosov A. P. Fenomen kreativnogo liderstva: vrozhdennoe kachestvo jelity ili sposobnost', formiruemaja sredstvami obuchenija i vospitanija? / A. P. Suhonosov, M. Ju. Dovgilenko // Izvestija instituta pedagogiki i psihologii obrazovanija. 2019. # 1. Pp. 47-50.
7. Suhonosov A. P. Kriterii ocenki i otbora professional'nyh i kommercheski znachimyh iniciativ studentov i molodyh uchitelej / A. P. Suhonosov, O. A. Ljubchenko // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. # 5.
8. Holl R. H. Organizacija: struktury, processy, rezul'taty. SPb.: Piter, 2011. 512 p.



**ЗОЛОТУХИН
НИКИТА СЕРГЕЕВИЧ**

аспирант,
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена»,
учитель музыки МАОУ Гимназия № 1 (г.
Калининград)
e-mail: nzlt@yandex.ru

**NIKITA SERGEEVICH
ZOLOTUKHIN**

Postgraduate Student,
Herzen State Pedagogical University
of Russia,
Music Teacher of the Gymnasium
No. 1 (Kaliningrad)
e-mail: nzlt@yandex.ru

**УРОК МУЗЫКИ КАК УНИКАЛЬНАЯ ДИАЛогоВАЯ
ПЛОЩАДКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ**

Статья посвящена обсуждению роли предмета «Музыка» в общеобразовательной школе и рассмотрению роли учителя музыки в воспитании подрастающего поколения в современных условиях. Автор анализирует основные задачи и требования, которые предъявляются к современному учителю музыки, акцентируя внимание на необходимости поиска новых форм и форматов урока музыки, которые смогут заинтересовать и мотивировать учащихся, актуализируя проявления их творческого потенциала и активного погружения в музыкально-образовательный процесс. Представлены результаты педагогического опыта по использованию мессенджера Telegram на уроках музыки в образовательных целях, анализа процесса педагогической деятельности в созданном автором статьи телеграмм-канале по работе с учащимися общеобразовательной школы. Одним из факторов, влияющих на формирование эффективного уровня заинтересованности обучаемых, явилась интеграция музыки с другими областями предметных знаний и учебных дисциплин.

Ключевые слова: музыка, искусство, сверхзадача, педагогика музыкального образования, метапредметность, духовность, Telegram, информационные технологии, сверхзадача учителя музыки.



A MUSIC LESSON AS A UNIQUE DIALOGUE PLATFORM FOR THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES TO DEVELOP THE SPIRITUAL POTENTIAL OF STUDENTS

The article is devoted to the discussion of the role of the subject "Music" in secondary school and the consideration of the "super-task" and the role of a music teacher in the upbringing of the younger generation in modern conditions. The author analyzes the main tasks and requirements that are imposed on a contemporary music teacher, focusing on the need to search for new forms and formats of music lessons that can interest and motivate students, actualizing the manifestations of their creative potential and active immersion in the musical and educational processes. The author also presents the results of pedagogical experience in using the Telegram messenger in music lessons for educational purposes and an analysis of the process of pedagogical activities in the Telegram channel created by the author of the article to work with students of secondary schools, where one of the factors influencing the formation of an effective level of interest of students is the integration of music with other areas of subject knowledge and academic disciplines.

Keywords: music, art, musical pedagogy, meta-subject, spirituality, Telegram, information technology, music teacher's super-task.

Введение

Высокотехнологичная информационная образовательная среда предъявляет новые требования к организации образовательного процесса в школе. Современный учитель должен не только обеспечить эффективную образовательную деятельность на уроке, но и развивать у учеников навыки, которые могут быть ими использованы в будущем для формирования их жизненного пути.

С учетом растущей значимости музыки и ее применения в различных сферах жизни человека, урок музыки может являться уникальной диалоговой площадкой использования современных технологий для улучшения эффективности процесса обучения и воспитания духовности обучаемых различных образовательных учреждений в нашей стране. В этой связи роль учителя музыки, владеющего широким арсеналом современных информационно-технологических средств организации образовательного процесса, является одной из приоритетных в структуре развивающей и



воспитательной деятельности педагогического коллектива общеобразовательном учреждении. Школа XXI века определяет необходимость использования новых средств ведения урока музыки, организации новых видов образовательной деятельности, основанной на многогранном использовании цифровых образовательных технологий [1; 2].

Основное содержание

Обучение искусству является важным компонентом развития личности, который позволяет человеку раскрыть его творческий потенциал, развить чувство эстетического восприятия, обогатить внутренний мир и улучшить качество жизни. Обучение искусству позволяет развить умение самовыражаться через эстетические формы, повышает уровень культуры и образованности, помогает научиться видеть красоту окружающего мира, создаёт ощущение гармонии и развивает чувство прекрасного в различных проявлениях повседневной жизни человека.

Однако обучение искусству может стать бесполезным, если к этому процессу применяется утилитарный подход в виде сложных, непонятных учащимся, абстрактных объяснений, когда учитель постоянно оперирует «тяжёлыми» терминами, требующими особых профессиональных знаний.

Урок музыки в общеобразовательной школе – это урок, на котором ученики также могут задуматься об истоках и истории искусств, истории своей страны, своей малой Родины, погрузиться в анализ ситуации, сопровождаемый их самоанализом. Правильно организованный урок музыки должен побуждать учащихся к саморефлексии как форме умственной деятельности человека, направленной на осмысление своих действий, а также всей человеческой культуры, ее основ. Учитель музыки в школе, используя современные средства и формы организации урока, может мотивировать учащихся к реализации «способности разбираться в себе, смотреть на свои поступки, чувства и эмоции со стороны и на их основе делать выводы, чтобы идти дальше, конструктивно проживая разные жизненные события», как утверждает в статье «Саморефлексия: как учиться на своих ошибках и быть счастливым»



Н. Хорт – автор телеграм-канала о самопознании и осознанном обучении [3]. Важную роль рефлексии и саморефлексии в образовательном процессе с психологической точки зрения обсуждает в своей статье «Свобода творчества и детерминизм» Е. И. Кузьмина. Автор поясняет: «Роль рефлексии является чрезвычайно важной для достижения свободы. Благодаря ей человек осознаёт себя как личность, индивидуальность, субъект» [4, с. 22].

Для нашей работы интересным и направляющим звеном исследования является в этой связи также мнение Вл. Соловьева, который отмечал необходимость утверждения собственного духовного центра. Он различал три отношения субъекта к самому себе как носителю сознания: «Во-первых, мы имеем в виду наш первоначальный нераздельный или цельный субъект <...> Во-вторых <...> нашу отдельную сознательную жизнь - проявление или обнаружение нашего духа <...> В третьих, мы можем рефлексировать или возвращаться к с е б е и утверждать себя актуально, как единого субъекта, как определенное "Я" <...> это возвращение к себе, рефлексия на себя или утверждение себя в своем проявлении и есть собственно то, что называется самосознанием» [5, с. 92].

В контексте нашего исследования также важно сформировать в процессе педагогической деятельности корректное понимание терминов «красота» и «гармония» в различных аспектах их проявлений и во взаимосвязи музыки с другими предметными знаниями, получаемыми учащимися на уроках истории, литературы, изобразительного искусства. Данный подход широко используется нами при разработке уроков музыки для учащихся основной ступени образования (5-9 классы общеобразовательной школы).

В настоящее время современный школьник постоянно находится под влиянием различных технологий и окружён новыми формами информационного обмена. Это сильно влияет на психологический и культурный облик ребёнка и позиционирует его как потребителя медиа-культуры. Вместе с тем существует некоторый разрыв между интересами современных школьников и содержанием традиционного музыкального образования в России.



Большинство учащихся испытывает трудности в понимании того, как музыкальная культура, с которой их знакомит учитель музыки в школе, может быть использована в повседневной жизни. Как правило, учебные программы нацелены на формирование навыков игры на музыкальных инструментах и знаниям специальных терминов, однако современный школьник ожидает большего.

Таким образом, полезно понимать и признать тот факт, что школьный предмет «Музыка» должен соответствовать запросам современных детей. Образовательные программы должны учитывать культурную и социологическую среду школьника, а также отражать реальные потребности и интересы детей. Для этого необходимо постоянно модернизировать способы подачи учебного материала, отвечающего запросам современной школы, и, в частности предмета как «Музыка» как уникальной диалоговой площадки использования современных информационных технологий для развития духовного потенциала учащихся.

Особым образом отметим, что учебный процесс на уроке музыки направлен на развитие восприятия красоты в различных её проявлениях, что помогает формировать личность, и создает предпосылки к духовному развитию личности обучаемого.

Разрабатывая учебное содержание урока музыки, важно обдумывать решение *триединой педагогической задачи*: учебной – развивающей – воспитательной. А также планировать достижение метапредметных знаний учащихся, получаемых ими в результате обучения.

Учебная задача. Для достижения учебных целей по предмету «Музыка» можно организовать различные формы работы: индивидуальные занятия с учителем, групповые занятия для развития социальных навыков, самостоятельная работа с учебными материалами, выполнение творческих заданий и др. Важным элементом является проверка знаний и умений через тестирование, контрольные работы, презентации проектов, концерты.

Развивающая задача. Музыка позволяет развивать творческий потенциал, аналитические навыки, а также улучшать слуховое восприятие и концентрацию внимания ученика.



Воспитательная задача. Музыка способствует формированию личностных качеств ученика, в том числе - внимательности, дисциплинированности, уважения к культурному наследию, к себе и окружающим. Учитель может организовывать дискуссии на разные темы, способствующие актуализации различных форм формирования личности ребёнка. Например: роль народных музыкальных традиций в жизни современного общества, социальное значение музыки и др. Важно при этом создать уютную и творческую атмосферу в классе; обучающиеся должны чувствовать себя комфортно и уверенно в выражении своих музыкальных идей и творческих замыслов.

Как ни в какое другое время, предмет «Музыка» сегодня находится на пороге необходимости изменений и обновлений: музыкальное образование не должно ограничиваться только умением играть на инструменте или петь, оно должно помочь ученикам развить духовную сторону личности и научить их ценить творческие и эстетические возможности. Современный учитель музыки способен, используя весь потенциал своей предметной области и современные цифровые и музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [6; 7], решать важнейшие задачи духовного воспитания и всестороннего образования подрастающего поколения нашей страны.

В этой связи мы рассматриваем понятие «сверхзадача учителя» и «сверхзадача учителя музыки», актуальность которого не вызывает сомнения в различных проявлениях жизни нашего общества. Сверхзадача учителя музыки, по нашему мнению, состоит в том, чтобы помочь своим ученикам понять, что музыка – это не только искусство создания звуков и мелодий, но и способность передать чувства и мысли, способствуя самопогружению и самоанализу, формированию у учеников понимания духовных аспектов культурной жизни общества. Кроме того, сверхзадача учителя музыки должна включать в себя и работу с родителями и другими участниками образовательного процесса. Таким образом, сверхзадача учителя музыки – не только необходимость донести ученикам основы предметной области «Музыка», но и помочь им



развить духовную сферу личности и стать восприимчивыми и созидательными на пути к постижению красоты и гармонии мира в целом.

Нами разработаны серии уроков по предмету «Музыка» с существенной опорой на современные информационные технологии и использование каналов связи для размещения постов, публикации текстовых сообщений различного содержания, а также обмена мультимедийными файлами, необходимыми для содержательного и современного по форме образовательного контента. Так, например, уроки музыки могут включать обсуждение популярной музыки и ее исторических корней, создание настоящих групп из школьников и производство современной музыки в коллективе. *Для школьников ценнее будет, если урок музыки пройдет непосредственно в контексте их текущих реальных взаимодействий и будет отражать конкретные проблемы их жизненных ситуаций, чем в ракурсе общих исторических исследований.* Адаптация содержания урока музыки к современному социальному и культурному контексту жизненной ситуации конкретного ученика, класса, коллектива учащихся и преподавателей конкретной школы может повысить эффективность музыкального образования.

Современные цифровые образовательные технологии – это постоянно обновляющиеся средства обучения в том числе, в процессе обучения искусству и культуре. Использование таких путей как создание и поиск интерактивных сайтов, площадок, где можно объединить учащихся и увлечь актуальным учебным материалом – это прекрасный путь для объединения всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, родителей учеников и др. (см., например: [8]).

Опыт использования высокотехнологичных информационных средств и МКТ в системе современного музыкального образования был широко и многогранно представлен в докладах сотрудников учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в городе Пскове, в период с 16-ого по 18-ое ноября 2022 года, где с большим успехом прошёл



Всероссийский форум учителей музыки. Представительное мероприятие было организовано Министерством просвещения Российской Федерации, Правительством Псковской области и Митрополитом Тихоном, Епископом Русской православной церкви, митрополитом Псковским и Порховским, главой Псковской митрополии, священноархимандритом и игуменом Псково-Печерского монастыря, Всероссийским Центром развития художественного творчества и гуманитарных технологий. Принимавшими участие в Форуме докладчиками «были затронутые вопросы, касающиеся проблематики использования в системе музыкального образования (как общего, так и профессионального и инклюзивного) возможностей современных музыкально-компьютерных технологий, составляющих действенную основу для качественного музыкально-образовательного процесса, построенного на многогранном использовании ресурсов и средств высокотехнологичной творческой информационной образовательной среды» [9, с. 33]. Так, в докладах и мастер-классах, которые были подготовлены сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», были представлены для обсуждения участники всероссийского мероприятия, на котором присутствовало более 400 представителей различных образовательных учреждений нашей страны из самых разных населённых пунктов и регионов России, следующие темы, каждая из которых, в сущности, представляла новое образовательное направление или новую образовательную практику (например, на секции Форума, озаглавленной как «Музыка в школе: к цифровой образовательной среде через дистанционные образовательные технологии»):

- «Электронное музыкальное творчество как фактор духовно-нравственного воспитания школьника» (К. Б. Давлетова, учитель музыки, педагог дополнительного образования ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования «На Васильевском», почётный работник общего образования РФ),
- «Музыкально-компьютерные технологии и новые педагогические практики преподавания музыки в школе»



(И. О. Товпич, директор ГБОУ Школа «Музыка» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга),

– «Музыкальный инструмент для каждого ребёнка» (Н. А. Яцентковская, учитель музыки Школы-интерната № 33 для слабослышащих детей Выборгского района г. Санкт-Петербурга)».

Также на Форуме были представлены методические разработки сотрудницы УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» М. С. Гончаровой (работающей в качестве преподавателя музыкальных дисциплин также в Кузьмоловской детской школе искусств Ленинградской области) на тему: «Применение дистанционных технологий на уроках музыки в школе».

«Качество образовательного процесса должно обеспечить необходимость подготовки востребованного специалиста системы современного музыкального образования высокого уровня, – пишет автор статьи «Учитель музыки: каким он может быть сегодня?» И. Б. Горбунова, – и приобретения конкретных навыков и комплексных знаний, профессиональных компетенций, которыми необходимо овладеть современному учителю музыки как наставнику и воспитателю, способному применять полученные знания в различных современных направлениях профессиональной деятельности» [9, с. 35].

Один из успешных кейсов использования современных технологий в образовательном процессе, это мессенджер Telegram. В образовательном процессе телеграм предоставляет уникальную возможность проведения онлайн уроков уже после очного обучения для более глубокого погружения в науку в сфере искусства.

Урок музыки в школе может быть проведён с использованием телеграм-канала, где учитель создаёт группу для обучающихся, которые могут взаимодействовать друг с другом и с учителем в достижении общих целей обучения музыке. Все материалы, созданные в процессе урока, могут быть также быстро и эффективно представлены через телеграм-канал (рис. 2). «Основная функция Telegram может состоять в отправке сообщений курса и последующего сбора и проверки выполненного домашнего задания. Также пригодится бот, который автоматически рассылает студентам



задания и напоминания о сроках сдачи», – отмечают авторы статьи «Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе» [8, с. 32].

В качестве примера приведён разработки учебных занятий, выполненные автором статьи, с опорой на использование авторского телеграм-канала «Культурный канал», в котором представлены содержательные компоненты разработанных уроков (рис. 1).



Рисунок 1 – QR-код для обращения учащихся к телеграм-каналу «Культурный канал». Источник: собственная разработка

Telegram позволяет создавать стикеры специально для урока музыки. Стикеры могут быть использованы для создания настроения и передачи эмоций, что в свою очередь способствует лучшему восприятию информации обучающимися (рис. 3).

Создание образовательных ботов также является важным элементом образовательного процесса, который может быть использован для обучения музыке. Образовательный бот может помочь обучающимся, создавая задания и тесты, которые способствуют более эффективному усвоению материала (рис. 4).

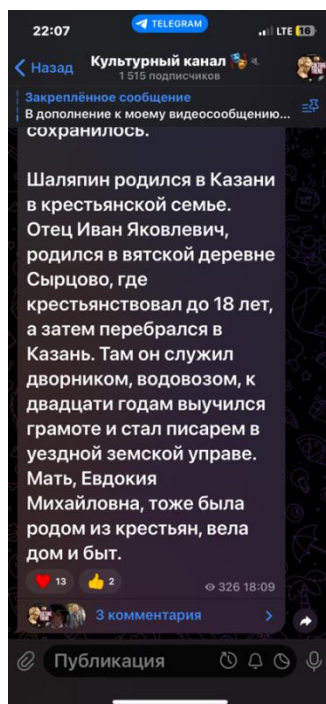


Рисунок 2 – Пример реализации образовательного контента в мессенджере «Telegram». Источник: собственная разработка



Рисунок 3 – Пример реализации образовательного контента в мессенджере «Telegram». Источник: собственная разработка

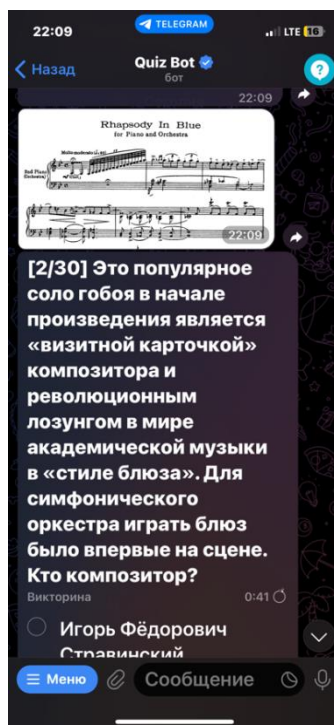


Рисунок 4 – Пример реализации образовательного контента в мессенджере «Telegram». Источник: собственная разработка

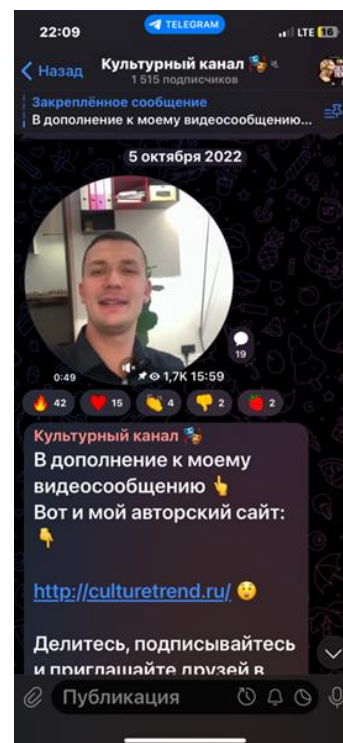


Рисунок 5 – Пример реализации образовательного контента в мессенджере «Telegram». Источник: собственная разработка



Запись видеоблогов и обучающих материалов также является популярным способом обучения музыке через телеграм [10]. Videоблог позволяет учителю донести информацию очень эффективно. Он может использоваться для создания подкастов и телеместов с экспертами музыкальной индустрии, которые способствуют расширению кругозора учащихся (рис. 5).

Как утверждает в своём исследовании Е. Филина: «Молодёжь воспринимает информацию фрагментарно, делая акценты на ярких точках, чаще всего, – это короткие видео, картинки или схемы. Произошёл поворот от глубокого и подробного анализа материала, к быстрому переключению от одной темы к другой. Интересным, полезным и содержательным контентом для учащихся является правильно организованный материал, в котором важная информация собрана компактно, без сложных синтаксических конструкции и «двойных смыслов» [11, с. 193].

В целом, телеграм (или иные, организованные аналогичным образом технологически каналы) – это мощная информационная технология, которая предоставляет уникальную возможность для улучшения образовательного процесса. Телеграм позволяет создавать интерактивные каналы, боты, стикеры и многое другое, что даёт возможность получить максимальную концентрацию внимания современных учащихся и, соответственно, повысить эффективность их участия в образовательных мероприятиях. Эта технология также является актуальным инструментом для создания музыкальных проектов, поскольку позволяет представлять информацию с максимальной глубиной, точностью и разнообразием форм и средств излагаемого учебного материала.

Заключение

Результаты исследования указывают на то, что предмет «Музыка» имеет свою уникальную функцию в развитии подрастающего поколения. А использование современных информационных технологий и МКТ может повысить эффективность урока музыки и помочь учащимся развиваться в различных областях знания.



Важность роли учителя в развитии навыков коммуникации и использовании современных цифровых технологий подтверждает необходимость обучения учителей использованию новых технологий в своей профессиональной деятельности. В этой связи необходимо создание конкретных методических рекомендаций по использованию новых подходов к обучению школьников музыке с активным привлечением новых образовательных технологий на уроке музыки и дальнейшее исследование эффекта их применения в практике преподавания.

Также можно сделать вывод о том, что использование современных информационных технологий на уроке музыки может значительно улучшить эффективность образовательного процесса и помочь учителям справиться с новыми вызовами. Эта работа может являться важным вкладом в исследование возможностей использования урока музыки как современной диалоговой образовательной площадки для построения учебного процесса, направленного на всестороннее развитие личности ребёнка и, прежде всего, духовного потенциала учащихся.

Таким образом, учителю музыки необходимо уделять внимание не только основной триединной задаче обучения, направленной на учебную, развивающую и воспитательную цели обучения, но и стремиться к достижению метапредметных результатов. Сверхзадача учителя музыки связана с реализацией современных методов и подходов обучения, направленных на развитие духовной сферы личности ученика, посредством создания образовательной среды, способствующей пониманию и приятию высоких духовных и нравственных принципов жизни человека через постижение содержательных аспектов высокохудожественных образцов культуры и музыки народов нашей страны и мира. Использование современных информационных технологий и МКТ в системе общего музыкального образования позволяет адаптировать содержание уроков музыки к современному социальному и культурному контексту участников образовательного процесса.

Отметим также возможности использования мессенджера Telegram в образовательном процессе как одного из успешных



кейсов в современном подходе к реализации цифровых образовательных платформ, позволяющих существенно улучшить взаимодействие между учителем и учениками, а также облегчить процесс обучения музыке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова И. Б. Информационные технологии в музыке // Современное музыкальное образование – 2010. Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. – СПб., 2011. – С. 128-131.
2. Горбунова И. Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда в обучении современного музыканта // Компьютерные технологии в развитии музыкальной одаренности детей и юношества. Всероссийская научно-практическая конференция, 18 апреля 2012 г.: сборник научных статей / Ред.-сост.: И. М. Красильников. – М., 2012. – С. 22-24.
3. Хорт Н. Саморефлексия: как учиться на своих ошибках и быть счастливым. [Электронный ресурс]. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5f7a05a39a79477fd6fab579> (дата обращения: 11.08.2023).
4. Кузьмина Е. И. Свобода творчества и детерминизм // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – Вып. 1 (17). – С. 21-34.
5. Соловьев В. С. Собр. соч. в 10 т. – 2-е изд. – СПб., 1912. – Т. 3. – 440 с.
6. Горбунова И. Б. Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования / И. Б. Горбунова, А. В. Горельченко. – Санкт-Петербург, 2007.
7. Горбунова И. Б. Музыкально-компьютерные технологии - новая образовательная творческая среда // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 1 (39). – С. 47-51.
8. Гатулин Р. Р., Колупаева Д. А. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе / Р. Р. Гатулин, Д. А. Колупаева // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 11-12 (15-16). – С. 31-33.
9. Горбунова И. Б. Учитель музыки: каким он может быть сегодня? // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 1. – С. 31-40.
10. Лушиков В. А. Жанрово-тематические и языковые особенности видеоблогов / В. А. Лушиков, М. В. Терских // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. – 2018. – Т. 4. – № 14. – С. 57-75.
11. Филина Е. Telegram канал как способ продвижения классической музыки: на примере радио "Орфей" // Исследования молодых музыковедов. – 2018. – № 4. – С. 187-194.



REFERENCES

1. Gorbunova I. B. Informacionnye tehnologii v muzyke // *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie* 2010. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, Sankt-Peterburgskaja gosudarstvennaja konservatorija im. N. A. Rimskogo-Korsakova. SPb., 2011. Pp. 128-131.
2. Gorbunova I. B. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii kak novaja obrazovatel'naja tvorcheskaja sreda v obuchenii sovremennogo muzykanta // *Komp'juternye tehnologii v razvitii muzykal'noj odarennosti detej i junoshstva*. Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija, 18 aprelja 2012 g.: sbornik nauchnyh statej / Red.-sost.: I. M. Krasil'nikov. M., 2012. Pp. 22-24.
3. Hort N. Samorefleksija: kak učit'sja na svoih oshibkah i byt' schastlivym. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5f7a05a39a79477fd6fab579> (accessed 11.08.2023).
4. Kuz'mina E. I. Svoboda tvorchestva i determinizm // *Izvestija Saratovskogo universiteta*. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2016. T. 5. # 1 (17). Pp. 21-34.
5. Solov'ev V. S. *Sobr. soch. v 10 t. 2-e izd.* SPb., 1912. T. 3. 440 p.
6. Gorbunova I. B. Tehnologii i metodiki obuchenija. *Muzykal'no-komp'juternye tehnologii v sisteme nachal'nogo muzykal'nogo obrazovanija* / I. B. Gorbunova, A. V. Gorel'chenko. Sankt-Peterburg, 2007.
7. Gorbunova I. B. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii - novaja obrazovatel'naja tvorcheskaja sreda // *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007. # 1 (39). Pp. 47-51.
8. Gatulin R. R. Ispol'zovanie messendzhera Telegram dlja realizacii tehnologii jelektronnoho obuchenija v vuze / R. R. Gatulin, D. A. Kolupaeva // *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik*. 2017. # 11-12 (15-16). Pp. 31-33.
9. Gorbunova I. B. Uchitel' muzyki: kakim on mozhet byt' segodnja? // *Antropologicheskaja didaktika i vospitanie*. 2023. T. 6. # 1. Pp. 31-40.
10. Lushhikov V. A. Zhanrovo-tematicheskie i jazykovye osobennosti videoblogov / V. A. Lushhikov, M. V. Terskih // *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Serija: *Obshhestvennye nauki*. 2018. T. 4. # 14. Pp. 57-75.
11. Filina E. Telegram kanal kak sposob prodvizhenija klassicheskoj muzyki: na primere radio "Orfej" // *Issledovanija molodyh muzykovedov*. 2018. # 4. Pp. 187-194.



БОДИНА

ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор
департамента музыкального искусства
института культуры и искусств,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
e-mail: bodinae@mail.ru

ELENA ANDREEVNA

BODINA

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Musical
Arts, Institute of Culture and Arts,
Moscow City University

e-mail: bodinae@mail.ru

АЩЕУЛОВА

КЛАВДИЯ ВЛАДИМИРОВНА

художник
e-mail: ascheulova59@gmail.com

KLAVDIYA VLADIMIROVNA

ASCHEULOVA

Artist
e-mail: ascheulova59@gmail.com

О ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКИ И АБСТРАКТНОЙ ЖИВОПИСИ

Статья посвящена особенностям восприятия музыки, а также реалистичных (фигуративных) и абстрактных живописных полотен. Сравняется восприятие живописи и музыки, высказывается идея зонной природы их восприятия, описаны факторы, определяющие возможности зрителя воспринимать абстрактные живописные произведения.

Ключевые слова: музыка, фигуратив, абстракция, восприятие, зонная природа, понимание, красота, жизненный опыт.

ABOUT THE PERCEPTION OF MUSIC AND ABSTRACT PAINTING

The article is devoted to the peculiarities of perception of music and realistic (figurative) and abstract paintings. The perception of painting and music is compared, the idea of the zone nature of their perception is expressed, and the factors determining the viewer's ability to perceive abstract paintings are described.

Keywords: music, figurative, abstraction, perception, zone nature, understanding, beauty, life experience.

Мотивом к написанию данной статьи послужило осознание авторами существенной разницы в восприятии классической реалистической (фигуративной) живописи и абстрактных полотен художников XX века и современных мастеров. Наряду с этим, в связи с особенностями восприятия музыки, возникла идея адаптированного применения идей зонной природы музыкального



слуха (концепция Н. А. Гарбузова) к объяснению психологических особенностей восприятия абстрактной живописи.

Цель настоящего исследования – сравнение особенностей восприятия музыки и абстрактной живописи, определение родственных черт в природе этого процесса. Прежде всего, опишем достижения Николая Александровича Гарбузова – известного музыковеда и экспериментатора-акустика, который в середине XX века сделал ряд замечательных, практически значимых открытий, связанных с зонной природой музыкального слуха.

Предметом его анализа, в частности, стали интерпретации выдающимися скрипачами одного и того же музыкального произведения. Скрипачи были выбраны потому, что скрипка – нетемперированный инструмент, которому, как и человеческому голосу, доступны такие звуковысотные нюансы, получить которые на инструментах с темперированным строем (например – фортепиано) просто невозможно. Экспериментатор заинтересовался нюансами звуковысотных характеристик исполнения, а они у выдающихся мастеров (Д. Ойстраха, Е. Цимбалиста, Я. Хейфеца и др.) – оказались совершенно различными.

Анализируя исполнение скрипачами одного и того же произведения, ученый пришел к выводу о том, что у каждого из мастеров была своя специфическая зона звуковысотного восприятия и воспроизведения музыкального текста, которая определялась особенностями интонирования отдельных звуков, а также интервалов и взаимосвязей между ними. Так, высота одних и тех же звуков (в точном измерении на специальных приборах) у каждого исполнителя была разной, но при этом определенность звука в структуре лада не нарушалась, и каждый из музыкантов играл выразительно и «чисто».

Экспериментальные данные показали, что зонная природа проявляется не только в звуковысотности, но и в воспроизведении ритма, динамики, темпа и тембра. Значит, каждый музыкант-исполнитель воспроизводит текст исполняемого произведения в соответствии с собственными «зонными» особенностями, которые у разных мастеров могут существенно отличаться. Кто внимательно



слушал исполнение пианистов, наверное, замечал то же самое, кроме звуковысотного своеобразия, поскольку фортепиано, как уже отмечалось, темперированный инструмент и варьировать исполнителю высоту звука не позволяет. Все остальные особенности исполнения – ритм, динамика, темп и тембр у выдающихся музыкантов существенно отличаются. Это может подтвердить каждый, кто хоть раз слышал игру С. В. Рахманинова, С. С. Прокофьева, С. Т. Рихтера и др.

Обобщая идеи, доказанные в экспериментах Н. А. Гарбузова, можно сделать вывод, что исполнители внутренне «перерабатывают» музыкальный материал и воссоздают произведение в живом звучании в соответствии с особенностями своего «зонного» восприятия. В итоге интерпретации индивидуализируются, а иногда становятся весьма непохожими одна на другую, оставаясь воплощением одного и того же произведения.

Идея частичного перенесения этих особенностей на восприятие и понимание живописи, в частности, абстрактной, возникла после беседы с художником-абстракционистом Александром Беридзе и знакомства с его полотнами. Во время беседы на вопрос, как понимать художественный образ в абстрактных произведениях, художник, подумав, ответил, что художественный образ любой абстрактной картины – это сами абстрактные формы (цветовые пятна, линии, геометрические фигуры и пр.), которые и составляют художественно-образное содержание абстрактного произведения.

Этот ответ профессионала, вызывает, однако, новые вопросы: почему многие зрители не понимают и не любят абстрактную живопись, почему предпочитают вполне определенные – фигуративные – образы и сюжеты, понятные, привычные, доступные пониманию практически с первого взгляда? Почему в России, на Родине абстракционизма, его до сих пор не до конца принимают и не вдохновляются им как полноценным искусством, содержательным, часто – символическим, призывающим к размышлению и проникновению в суть? Наконец, почему не ценят абстрактных произведений и считают их почти шарлатанскими?



В связи с поставленными вопросами напомним выстраданные сентенции К. Малевича: «Вся предметность – это только извращение действительности». И вывод: «Беспредметность – единственная человеческая сущность действия, освобождающая от смысла практичности предмета как ложной подлинности» [5, с. 13]. Возникает вопрос: это очевидная гиперболизация значения беспредметности, свойственная К. Малевичу, или же прогностическое видение будущих судеб живописи? Тогда почему выдающийся исследователь визуального восприятия Р. Арнхейм в конце своей знаменитой книги делает суровый вывод: «Мы не знаем, на что будет похоже искусство будущего. Но мы знаем, что «абстракция» не есть кульминация искусства. Абстрактным художественный стиль никогда не будет» [1, с. 385].

В своих размышлениях по этому поводу авторы шли различными путями. Так, было очевидно, что проблема восприятия абстрактного искусства – в не-подобии произведения реципиенту-зрителю. Из этого следуют сложности понимания и эмоционального отклика, сочувствия со стороны зрителя. Каждый видит в абстрактном произведении что-то своё, и фактически единственной подсказкой, что, собственно, хотел сказать художник, является название картины (в случае, если оно есть, а не названо, например, «композиция № ...»).

Очень возможно, реципиент переживал то, что изображено на полотне, с ним случалась подобная ситуация. Человек вспомнит свой предыдущий опыт, но воспроизведет его в памяти в виде «фигуративных» образов. Не случайна знаменитая фраза Ленина о том, что «из всех искусств для нас важнейшим является кино». В этом есть смысл: кинематограф использует выразительные средства, максимально приближенные к жизни и во многом копирующие ее. Даже в театре такого нет, поскольку невозможно реалистично воспроизвести на сцене, например, пожар, наводнение, крушение поезда и т. п. Это было возможно разве что в Колизее – за несколько часов арена заполнялись водой и далее происходили сражения на судах.



Отсюда – использование выразительных средств, максимально приближенных к жизни, обеспечивает конкретный и яркий эмоциональный отклик со стороны зрителя. Безусловно, при взгляде на абстрактную картину зритель тоже что-то чувствует, однако в любом случае изображение на холсте совпадает с личным опытом человека лишь частично. Кроме того, люди, пусть и нарисованные, подобны зрителю, а, следовательно, так же живут, мыслят, чувствуют. А пятно, линия, геометрическая фигура? Что «чувствуют» или выражают они? Вспомним одну из знаменитейших картин В. Серова «Девочка с персиками». Эту житейскую ситуацию вполне можно изобразить в абстрактном стиле – на белом фоне (стена и скатерть) зелёный прямоугольник (окно за спиной девочки), розовым пятном обозначить саму девочку, линией – ножик, лежащий на столе, а тремя желто-красными кругами – персики. Но узнаёт ли кто в этих линиях и пятнах 12-летнюю Верочку Мамонтову? Поймет и почувствует, что ощущает энергичная девочка, мечтающая в тёплый летний день резвиться на улице, а не позировать художнику? Вряд ли.

Разумеется, многое зависит от уровня эмоциональности реципиента. Некоторые люди настолько ярко воспринимают произведения искусства, что с ними происходят разительные изменения: улучшается/ухудшается самочувствие, они «видят» себя в картине, образы на полотне, как им кажется, начинают двигаться и т.д. Врачам известен так называемый «синдром Стендаля» – знаменитый писатель так ярко воспринимал картины, что падал в обморок.

Любопытен тот факт, что «синдром Стендаля» наблюдается именно при просмотре картин и архитектуры, но не в процессе слушания музыки. Почему? Картина воспринимается целостно и одновременно (симультанно), зритель просто не успевает адаптироваться к величю, эмоциональной насыщенности и оригинальности произведения визуального искусства. Музыка же – искусство временное, воспринимается процессуально (сукцессивно) и в процессе развертывания ее содержания во времени слушатель успевает «настроиться» и адаптироваться. В итоге слушатель в сравнении со зрителем оказывается более подготовленным к



полноценному восприятию искусства и избыточная аффектация ему не грозит.

Размышляя над поставленными вопросами, авторы попробовали адаптировать к процессу визуального восприятия абстрактного искусства теорию зонной природы слухового восприятия. Почему мы считаем это возможным? Задумаемся: абстрактные произведения зрители воспринимают по-разному и обычно любителей абстракции оказывается на порядок меньше, чем любителей традиционной фигуративной живописи. Очевидно, что абстрактные полотна далеко не всегда понятны зрителям. Отчего же тогда зависит понимание абстракции?

Мы намеренно не говорим об абстрактных образах, потому что в абстрактном произведении часто бывает трудно усмотреть отдельные образы, как правило, абстракция воспринимается целостно. Классический пример: восприятие «Черного квадрата» К. Малевича – это восприятие целостного образа, наделение которого смыслом (или смыслами) зависит от многих причин. Не принимая во внимание имеющиеся концептуальные пояснения автора, которые далеко не всегда известны широкому зрителю, его каноническое творение будет восприниматься в соответствии со следующими факторами. 1) Богатство жизненного опыта зрителя; 2) уровень его образованности; 3) опыт визуального восприятия, в том числе, восприятия искусства; 4) богатство ассоциативного мышления и фантазии; 5) профессиональная погруженность в конкретный вид искусства, в данном случае – изобразительного – и опыт его интерпретации; 6) эмоциональность зрителя как психологическая характеристика его личности.

Получается, что у каждого зрителя тоже может существовать «зонная природа» зрительного восприятия, обусловленная различными факторами, которые и влияют на понимание и принятие абстрактных образов изобразительного искусства. Но тогда получается, что абстрактные образы становятся художественными только в сознании реципиента, а так ли это? Любой серьезный художник-абстракционист скажет, что все перечисленные факторы существенны и для него, как творца. Помимо этого, у художника есть



еще и такой существенный фактор, как интуиция и спонтанность, которые и предполагают, и перечеркивают перечисленные выше факторы.

В связи с этим Р. Арнхейм пишет: «То, что мы видим, является лишь неким ключом к знанию и чувствам, которые мы можем вызвать в памяти и спроецировать на объект. Зрительно воспринимаемая модель так же мало связана с выразительностью, которой мы сами ее наделяем, как слова связаны с содержанием, которое они порождают» [1, с. 375]. Эта глубокая мысль опять-таки приводит к заключению о значимости возможностей реципиента для восприятия и понимания абстрактной живописи.

В исследуемом контексте любопытно сравнить восприятие изобразительного искусства с музыкой. По нашему мнению, восприятие музыки (как временного искусства) реализуется поэтапно в соответствии со следующей структурой: 1) эмоциональная синхронизация; 2) смысловое погружение; 3) духовная объективация; 4) деятельностная объективация. Не вдаваясь в пояснения именно этой структуры восприятия музыки, что уже сделано нами в других публикациях, попытаемся приложить эту структуру к восприятию изобразительного искусства. На наш взгляд, самой проблемной является именно первый этап, поскольку остальные, скорее всего, актуальны для изобразительного искусства так же, как и для музыки.

Что же касается эмоциональной синхронизации, которая начинается с момента восприятия музыкальных звуков, то в восприятии живописи она проявляется только тогда, когда живописные образы красивы (притягательны) и с первого взгляда понятны зрителю. Оба последних критерия проблематичны. Употребим для конкретизации красоты определение русского мыслителя и педагога В. В. Розанова: «Красота – это самосвидетельство мира о собственной ценности» [6]. Что же касается понимания, то наиболее характерным его маркером считается ныне уподобление воспринимаемому объекту как осознанное стремление к постижению его сути.



Задумаясь: насколько красота и возможность понимания (и красоты, и произведения в целом) приложимы к абстрактной живописи? Однозначного ответа на этот вопрос нет, поскольку и первое, и второе далеко не всегда очевидно и не имеет решающего значения. Абстрактная живопись воспринимается, как правило, целостно, в совокупности всех своих изобразительно-выразительных возможностей. Симультанный эффект восприятия, на наш взгляд, является неким аналогом эмоциональной синхронизации – настройки на восприятие, за которой следует смысловое погружение, которое вполне соответствует тому, что происходит в процессе восприятия музыки. Получается, что восприятие абстракции обусловлено изобразительно-выразительными средствами самой картины и одновременно – «зонными» особенностями восприятия, зависящими от жизненного опыта, образованности зрителя, опыта его визуального восприятия и т.д.

Отметим еще одно обстоятельство, связанное с привычностью для зрителя восприятия абстрактного искусства. В нашей стране оно не получило такого широкого распространения, как за рубежом, а потому и не стало привычным. Сознательная популяризация в России фигуративного искусства – исконная традиция, связанная с приоритетностью реалистических тенденций в отечественном искусстве. И, несмотря на это, абстрактное искусство родилось именно в России.

Так что же мешает массовому зрителю принять его как творческий метод, наряду с реалистическим, объективно оценить в сравнении с другими художественными стилями и направлениями, наконец, учесть современный посыл тех художников, которые в определенной мере исчерпали реалистический потенциал живописи и работают в абстрактной манере? Эти и другие вопросы пока остаются без ответа. Вряд ли можно считать «ответом» эклектику, заполнившую эфир, многие живописные полотна и городские пространства, когда «стратегическая растерянность» как характерный признак современности в полной мере затрагивает и представителей творческих профессий? И насколько положительным является безбрежный разноречивый в современном искусстве,



утратившем свою миссию носителя прекрасного, доброго и человеческого?

Очевидно, что формирование новых геополитических и социокультурных реалий, в эпоху которых мы живем, приведет к новым идеям, масштабным творческим проектам, формированию новых стилей и творческих методов, содержательность которых, независимо от избранных творцами форм воплощения, найдет своего зрителя, слушателя, понимающих, сочувствующих и восхищающихся произведениями искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха. – М.-Л.: АН СССР, 1948. – 86 с.
3. Кандинский В. О духовном в искусстве. – Ленинград, 1989. – 69 с.
4. Лотман Ю. М. О природе искусства. – М.: Гнозис, 1994. – С. 432-438.
5. Малевич К. Мир как беспредметность. – М.: Эксмо-Пресс, 2016. – 160 с.
6. Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.

REFERENCES

1. Arnhejm R. Iskusstvo i vizual'noe vosprijatie. M.: Progress, 1974. 392 p.
2. Garbuzov N. A. Zonnaja priroda zvukovysotnogo sluha. M.-L.: AN SSSR, 1948. 86 p.
3. Kandinskij V. O duhovnom v iskusstve. Leningrad, 1989. 69 p.
4. Lotman Ju. M. O prirode iskusstva. M.: Gnozis, 1994. Pp. 432-438.
5. Malevich K. Mir kak bespredmetnost'. M.: Jeksmo-Press, 2016. 160 p.
6. Rozanov V. V. Sumerki prosveshhenija. M.: Pedagogika, 1990. 624 p.



ЖАЛОВА

ИННА НИКОЛАЕВНА

старший преподаватель кафедры
общеобразовательных дисциплин,
Крымский филиал ФГБОУВО «Российский
государственный университет
правосудия»
e-mail: innakirichevskaja@mail.ru

INNA NIKOLAEVNA

ZHALOVA

Senior Lecturer of the Department
General Education Disciplines
Crimean branch of Russian State
University of Justice
e-mail: innakirichevskaja@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПРЕВЕНТИВНОЙ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С АСОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В РАМКАХ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья обозначает педагогические подходы в превентивной работе со студентами с асоциальным поведением в рамках правового воспитания в вузе. Реализация успешного освоения учебной программы студентами напрямую зависит от умения преподавателей устанавливать межличностные связи с обучающимися, что оказывает значительное влияние на мотивацию студентов к обучению, способствует их профессиональному росту и стимулирует к адаптации и внедрению в правовое общество. Проводится анализ характера социализации молодежи в рамках выбора профессии, где наблюдается приоритетность высокой заработной платы, молодое поколение стремится к достойному уровню жизни. Выявлены основные тенденции развития данного вектора в рамках воспитания. Автором приведены предложения Президента Российской Федерации, поддержанные на уровне Правительства страны государственные меры в отношении воспитания молодежи и развития образования. Проведен комплексный анализ правовых документов и психологической теории, обозначены уникальные подходы в превентивной работе с асоциальным поведением учащихся в рамках правового воспитания.

Ключевые слова: превенция, студенты, молодёжь, асоциальное поведение, правовое воспитание, социокультурная среда.

PEDAGOGICAL APPROACHES IN PREVENTIVE WORK WITH STUDENTS WITH ANTISOCIAL BEHAVIOR WITHIN THE FRAMEWORK OF LEGAL EDUCATION

The article is devoted to the uniqueness of pedagogical approaches in preventive work with students with antisocial behavior within the framework of legal education at the university. The implementation of the successful mastering of the curriculum by students directly depends on the ability of teachers to establish



interpersonal relationships with students, which has a significant impact on students' motivation for learning, contributes to their professional growth and stimulates adaptation and implementation in the legal society. The article analyzes the socialization of young people as a percentage within the framework of choosing a profession, where we can observe a preponderance of votes in the direction of high wages, which means that the younger generation strives for a decent standard of living. Thus, the main trends in the development of this vector within the framework of education have been identified. The author considered the proposals of the President of the Russian Federation and the state measures supported at the level of the Government of the country in relation to the upbringing of young people and the development of education. The author carried out a comprehensive analysis of legal documents and psychological theory, identified unique approaches to preventive work with asocial behavior of students within the framework of legal education.

Keywords: prevention, students, youth, antisocial behavior, legal education, sociocultural environment.

В современных реалиях молодежь представляет собой значительную социально-демографическую группу, объединяющую людей на основе социально-психологических, возрастных и экономических характеристик. Термин «молодежь» обычно относится к широкой социальной группе, состоящей из лиц в возрасте от 14 до 30 лет. Психологически рассматривая этот период, можно сказать, что молодость является временем формирования самоидентификации, установления будущей надежной системы ценностей с определением социальных ролей и социального статуса. Молодежь составляет наиболее ценную и одновременно проблематичную часть общества. Значение молодого поколения заключается в том, что, как правило, его представители обладают способностью усваивать большой объем информации, оригинальностью и критицизмом мышления, высокой целеустремленностью в достижениях сразу больших успехов и получения высокой заработной платы, это подтверждается на рисунке 1.

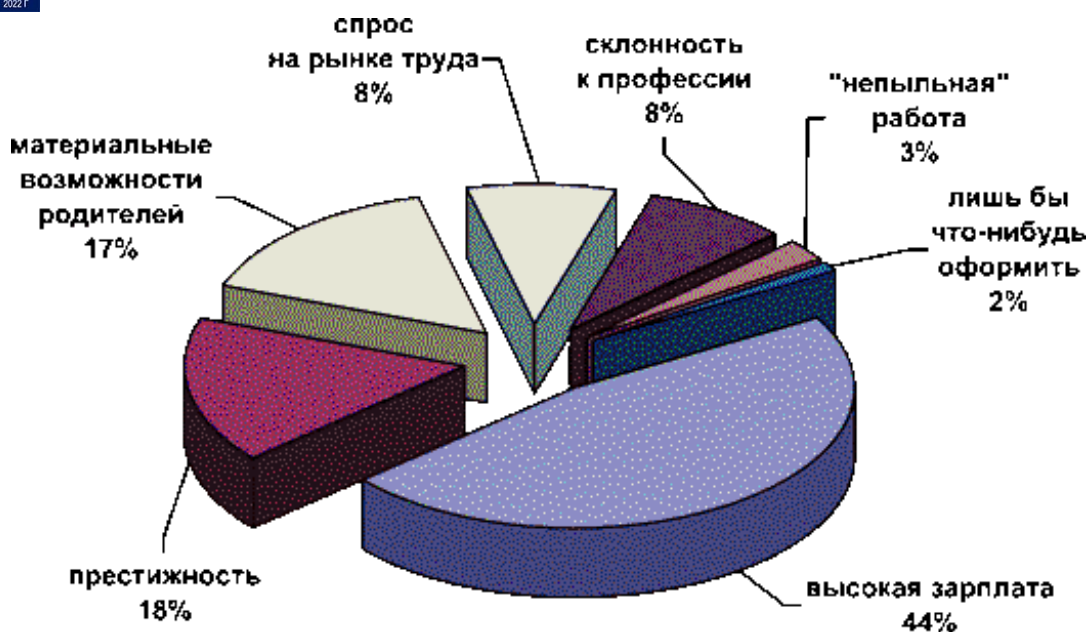


Рисунок 1 – Схема предпочтений молодежи при выборе профессии [5]

Однако перечисленные выше качества порождают определенные сложности в реализации и адаптации молодежи в обществе. Критическое мышление часто направлено не на поиск истины, а на безоговорочное отвержение существующих норм и догматов, которыми давно руководятся другие члены общества. У современной молодежи наблюдаются новые негативные качества, которые отсутствовали у их предшественников, включая отчужденность от окружающего мира, нежелание работать физическим трудом, негативизм и эгоизм. Как считает С. Г. Обухов, для многих подростков молодёжные субкультуры и асоциальный образ жизни – одна из форм протеста против привычного образа жизни [6]. С. М. Меджидова указывает о взаимосвязи личностных особенностей подростка с его социальным статусом. А непосредственно такими особенностями являются повышенная агрессивность в ситуации фрустрации и склонность к межличностным конфликтам. Однако исследования показывают, что в нормальных (некриминальных) группах подростков такая связь между указанными чертами характера и социальным положением отсутствует [4]. В связи с вышеизложенным, большое внимание к характеристикам личности подростков с отклоняющимся поведением



и учет при реализации психолого-педагогического воздействия на таких подростков являются необходимыми и обоснованными [9, с. 262-263].

В этих условиях молодежь, оставшаяся без внимания со стороны культурно-просветительского общества и безучастно ожидающих молодежной позитивной активности, может стать добычей разного рода экстремистов. Ведь в процессе развития личности возможны различные отклонения в формировании ее системы социальных отношений, поэтому с новым поколением необходимо работать тщательно, проявлять интерес к жизни каждого студента и часто выражать этот интерес в личных беседах. При необходимости оказывать психологическую поддержку и каждый раз стимулировать к новым достижениям. А также формировать социальные установки, потребности, ценности, мотивы правового поведения. Однако, как считает А. А. Реан, роль социальных установок в регуляции поведения является весьма существенной. В большинстве случаев любое асоциальное поведение связано с искаженным в морально-психологическом плане восприятием мира и асоциальными установками. Конечно, современная психология подтверждает отсутствие абсолютной зависимости между личностными установками и поведением. Однако выводы о полном отсутствии взаимосвязи между установками и поведением, а следовательно, невозможности прогнозирования поведения на основе установок личности, которые возникли после эксперимента Ла Пьера (La Pier, 1934) или так называемого феномена в социальной психологии, заключающегося в несоответствии социальных установок и реального поведения человека, на данный момент претерпели существенные изменения [9, с. 261].

Российское общество на современном этапе стремительно развивается, что ставит и перед образовательной системой существенные задачи. Быстрое интеллектуальное, технологическое и инновационное развитие современного общества требует всесторонней подготовки квалифицированных специалистов. Многие ученые и практики призывают к созданию условий, которые позволят образованию опережать темпы развития, способствовать



интеграции образования, науки и производства в рамках образовательного процесса. Данные новации требуют внесения изменений в содержание рабочих программ дисциплин, внедрение инновационных методик в систему преподавания и организации учебного процесса в целом [1].

В современном образовательном пространстве проблема асоциального поведения учащихся является достаточно актуальной и требует принятия кардинальных мер со стороны преподавателей высшей школы. Такие меры должны быть направлены на предупреждение определённых процессов и явлений, например: профилактические меры – предотвращение правонарушений и преступлений или профессиональная ориентация – предупреждение нереализованности и безработицы, повышение уровня трудовой занятости молодежи.

Как считает В. П. Самохвалов, в подростковом возрасте при синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) характерны хулиганские выходки и асоциальное поведение [10]. А для вуза такие студенты несут негативное влияние на своих сверстников, а также на репутацию вуза в целом.

В рамках правового воспитания, с целью предотвращения подобных ситуаций, необходимо применять уникальность и гибкость логики (оперативно адаптироваться к изменениям условий жизни молодого поколения) в педагогических подходах.

Один из ключевых элементов превентивной работы с асоциальным поведением учащихся заключается в создании благоприятной и поддерживающей атмосферы в университетской среде. Педагоги высшей школы должны осознавать свою роль в формировании положительного микроклимата, который будет способствовать развитию социальных навыков и поддержанию студенческой мотивации.

Важным аспектом превентивной работы является индивидуальный подход к каждому студенту. Здесь можно вспомнить знаменитое правило К. Д. Ушинского, в котором сказано, если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях и смыслах, то она должна прежде узнать его [11]. Следовательно, необходимо



построить доверительные отношения, для понимания методов работы с отдельно взятым студентом.

А одним из первых эффективных приёмов для преподавателя в отношении студентов – это любовь к студентам, таким увлечённым и наивным в свои мечты и жизненные планы, непоколебимым в своих убеждениях, недоверчивым по отношению к взрослым [2, с. 667]. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его потребности и интересы. Такой подход позволяет создать условия для успешного взаимодействия с асоциально настроенными учениками, помогая им адаптироваться к школьной среде и находить свое место в коллективе.

Немаловажным элементом успешной превентивной работы является совместная работа с родителями или законными представителями учащихся. Так же активное и добровольное взаимодействие с психологами. Они являются непосредственными партнерами в педагогическом процессе и могут способствовать положительной динамике изменений в поведении своего ребенка. В важных ситуациях взаимодействие с родителями помогает выработать конструктивные подходы и стратегии воспитания, способствующие развитию ученической ответственности и общественной активности, например принятие участия в волонтерской деятельности.

Помимо этого важным являются работа в рамках коллектива, использование в учебное время игровых и творческих форм, научно-просветительские лекции, а в контексте досуга – привлечение молодого поколения к социокультурной среде: спортивным соревнованиям, волонтерской деятельности, посещение фестивалей «День молодёжи», научно-просветительских музеев и центров, кинотеатров для просмотра патриотических кинокартин, мероприятий посвященных памяти ВОВ, знакомство с Героями России и СВО, добровольческие культурно-массовые акции и др. Все это позволяет создать общую атмосферу толерантности, уважения, сформировать внутренние нормы и правила поведения, основанные на праве, которые в дальнейшем предотвратят возникновение и развитие асоциальных форм поведения. Способствуют такие методы



и формированию активной жизненной позиции, осознанному участию в жизни вуза, а также открытому и конструктивному социальному общению.

Учащиеся должны видеть, что положительное и конструктивное поведение приводит к высоким результатам, а асоциальное поведение – к неприятным последствиям. Игры, творческие задания и ситуационные игры помогают осознавать последствия поведения и развивают ученические навыки анализа и рефлексии.

И, наконец, правовое воспитание. В работе с асоциальными студентами оно направлено на формирования понимания норм и правил общественного поведения, их целей и значения, осознанного принятия и соблюдения, что позволяет на вторичной стадии социализации успешно включиться в социальный процесс и сформировать позитивную жизненную позицию.

В стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [8] говорится о приоритетной задаче РФ – формирование и воспитание новых поколений, которые будут способны справиться с вызовами XXI века – это задача, для достижения которой требуется комплексный подход, включая не только передачу знаний, но и развитие социальных, этических навыков, любовь к Родине, почитание традиций. Здесь требуется сотрудничество нескольких слоев общества: родители, педагоги, государство. Помимо того, еще одной немаловажной задачей Стратегии является формирование социокультурной инфраструктуры с обеспечением равного доступа детей, требующих особой заботы от общества и государства, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

«...Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» (В. В. Путин).

В стратегии развития образования в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [7] говорится, что основная цель



общества – воспитывать молодых людей как культурных, высокоморальных, творчески активных, социально зрелых людей. Поэтому вопросы активного включения обучающихся в учебную деятельность следует рассматривать в глубокой взаимосвязи с постижением традиций и культуры России в целом [3].

Таким образом, приведённые примеры уникальных подходов в рамках правового воспитания в превентивной работе с учащимися, имеющими асоциальное поведение, включающими создание благоприятной студенческой атмосферы, индивидуальный подход к каждому ученику, работу с родителями и психологами, применение игровых и творческих методов. Эти меры помогают предупредить возникновение асоциального поведения, а также способствуют формированию ученических навыков общения, ответственности и конструктивной социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жалова И. Н. Особенности преподавания общеобразовательных дисциплин у студентов СПО в юридическом вузе / И. Н. Жалова, Е. В. Кормич, Т. В. Хутько // Проблемы совершенствования законодательства и правоприменительной практики: Сборник статей по результатам международной научно-практической конференции, Симферополь, 27-28 мая 2022 года. – Симферополь: Ариал, 2022. – С. 1121-1130.
2. Жалова И. Н. Как начинающему преподавателю достичь успеха в отношении со студентами на своих занятиях // Форум молодых ученых. – 2019. – № 2(30). – С. 665-670.
3. Лосева Е. А. Педагогические проблемы профилактики асоциального поведения среди подростков / Е. А. Лосева, Г. Е. Приоров // Актуальные проблемы безопасности: сборник научных статей. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 175-181.
4. Меджидова С. М. Социально-психологические типы несовершеннолетних осужденных: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1985.
5. Молодёжь – будущее планеты (социология молодёжи) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.informio.ru/publications/id658/Molodzh-budushee-planety-sociologija-molodzhi> (дата обращения: 11.03.2023).
6. Обухов С. Г. Психиатрия / Под ред. проф. Ю. А. Александровского. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 352 с.
7. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/ (дата обращения: 11.03.2023).
8. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru/document/>



cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 11.03.2023).

9. Реан А. А. Правовое воспитание старшеклассников: психолого-педагогические аспекты / А. А. Реан, М. Ю. Санникова // Вестник Московского университета МВД России. – 2015. – № 11. – С. 262-263.

10. Самохвалов В. П. Психиатрия. Учебное пособие для студентов медицинских вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 575 с.

11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М., 1976.

REFERENCES

1. Zhalova I. N. Osobennosti prepodavaniya obshheobrazovatel'nyh disciplin u studentov SPO v juridicheskom vuze / I. N. Zhalova, E. V. Kormich, T. V. Hut'ko // Problemy sovershenstvovaniya zakonodatel'stva i pravoprimeritel'noj praktiki: Sbornik statej po rezul'tatam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Simferopol', 27-28 maja 2022 goda. Simferopol': Arial, 2022. Pp. 1121-1130.

2. Zhalova I. N. Kak nachinajushhemu prepodavatelju dostich' uspeha v otnoshenijah so studentami na svoih zanjatijah // Forum molodyh uchenyh. 2019. № 2(30). Pp. 665-670.

3. Loseva E. A. Pedagogicheskie problemy profilaktiki asocial'nogo povedeniya sredi podrostkov / E. A. Loseva, G. E. Priorov // Aktual'nye problemy bezopasnosti: sbornik nauchnyh statej. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2022. Pp. 175-181.

4. Medzhidova S. M. Social'no-psihologicheskie tipy nesovershennoletnih osuzhdennyh: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. L., 1985.

5. Molodjozh' budushhee planety (sociologija molodjozhi). URL: <https://www.informio.ru/publications/id658/Molodzh-budushee-planety-sociologija-molodzhi> (accessed: 11.03.2023).

6. Obuhov S. G. Psihiatrija / Pod red. prof. Ju. A. Aleksandrovsikogo. M.: GJeOTAR-Media, 2007. 352 p.

7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 27.02.2023) «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/ (accessed: 11.03.2023).

8. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 N 996-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitija vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (accessed: 11.03.2023).

9. Rean A. A. Pravovoe vospitanie starsheklassnikov: psihologo-pedagogicheskie aspekty / A. A. Rean, M. Ju. Sannikova // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2015. № 11. Pp. 262-263.

10. Samohvalov V. P. Psihiatrija. Uchebnoe posobie dlja studentov medicinskih vuzov. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002. 575 p.

11. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya: Opyt pedagogicheskoy antropologii // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. T. 1. M., 1976.



ЯН ЦЗЕЮЙ

аспирант департамента музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

YANG ZEYU

Postgraduate Student, Department of Musical Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City University

УКОЛОВА

ЛЮБОВЬ ИВАНОВНА

доктор педагогических наук, профессор департамента музыкального искусства Института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: ukolovali@yandex.ru

LYUBOV IVANOVNA

UKOLOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Musical Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: ukolovali@yandex.ru

**МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В статье авторы утверждают и обосновывают значимость воспитания детей на примере национальных героев, в духе национальной культуры. Русская культура настолько самобытная, что другой такой нет нигде в мире. Эта культура воспитала многих русских гениев в самых разных областях науки и искусства. Актуальность и эффективность музыкально-эстетического воспитания детей в опоре на национальную культуру сохраняется и в настоящее время.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, младший школьный возраст, дополнительное образование, фортепианное обучение.

**MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION AS
A PEDAGOGICAL PROBLEM**

The authors of the article argue and substantiate the importance of raising children on the example of national heroes, in the spirit of national culture. Russian culture is so distinctive that there is no other like it anywhere in the world. This culture brought up many Russian geniuses in various fields of science and art. The relevance and effectiveness of the musical and aesthetic education on the basis of national culture is preserved at the present time.

Keywords: musical and aesthetic education, primary school age, additional education, piano training.

Воспитание – одна из главных категорий педагогики. Воспитание является базисом в жизни человека, так как составляет основу формирования личности, которая, в свою очередь, отвечает за адаптацию ребенка в социальной жизни, помогает понять



основные нормы поведения и коммуникации. Несмотря на показатели своего личного развития, человек подвергается воздействиям воспитания со стороны и даже сам воздействует на окружающих его людей.

Рассмотрим воспитание в широком и узком социальном смысле. В широком смысле под воспитанием имеется в виду передача имеющегося багажа знаний, умений и норм, от более взрослых личностей к младшим. В узком смысле – это нацеленный процесс воздействия на личность через социум с целью сформировать специфические навыки, способы мышления, нравственные установки и другое.

Так же необходимо проанализировать термин «воспитание» с педагогической точки зрения. Здесь тоже можно взглянуть на воспитание с двух сторон. В широком педагогическом смысле воспитание – целенаправленное, подконтрольное влияние, организованное специалистами в области педагогики со стремлением сформировать у воспитуемого необходимые для учебного процесса качества.

К роли воспитания можно относиться по-разному. В большинстве случаев нужно согласиться, что с его помощью есть шанс кардинально поменять природу человека. Но при этом существует мнение, о крайней бесполезности воспитания, применяя его к человеку с плохой наследственностью или неблагоприятной окружающей средой. Тем не менее, процессом воспитания можно достичь больших результатов, но это не сможет абсолютно поменять личность человека.

Основной задачей воспитания можно считать поиск одаренности и талантов человека, отталкиваясь от его уникальности и специфичных особенностей. Исследования ученых доказали, что организовывать успешный воспитательный процесс и развивать индивидуальные качества личности эффективнее всего, отталкиваясь от его врожденных задатков. Как бы парадоксально это не звучало, но влияя на развития личности, воспитание оказывается у этого развития под воздействием, то есть оно почти всегда отталкивается от уже приобретенных компетенций. Воспитание можно назвать



правильным в том случае, если мы будем опираться не только на уровень развития на данном этапе обучения, но и на уровень «ближайшего развития». В таком случае воспитание создает благоприятную почву для процессов, которые еще не сформировались, но уже к этому готовы, либо только начинают зарождаться.

Существует большое множество видов воспитания, рассмотрим некоторые из них, самые основополагающие:

Умственное воспитание – это специально организованный процесс, в котором педагог или другой компетентный взрослый оказывает влияние на мыслительную, логическую деятельность ребенка, а также воздействует на его память, воображение и другое. К задачам такого воспитания можно отнести формирование интеллектуальных навыков, систематизацию информации о внешнем мире, усвоение знаний, умений, навыков.

Физическое воспитание – очень важная сфера воспитания, направленная на создание физической культуры личности человека. Такое воспитание способствует формированию качеств, без которых не возможны трудовая и мыслительная деятельности. Основные задачи физического воспитания заключены в формировании решительности, дисциплины, в развитии лидерских качеств, в укреплении здоровья личности ребенка и другие.

Трудовое воспитание – процесс, направленный на мотивацию к трудовой деятельности, во время которого складываются производственно-трудовые отношения. Трудовое воспитание развивает такие качества, как компетентность, инициативность, ответственное отношение к работе. Главным стимулом развития личности в воспитательном процессе является труд.

Нравственное воспитание – это взаимодействие учителя и учащегося, в процессе которого формируются нравственные чувства, убеждения, привычки личности. Самая главная цель такого воспитания – формирование нравственной культуры, которая совпадает с существующими общественно-социальными нормами.

Эстетическое воспитание – фундаментальное звено всей воспитательной системы. Оно происходит с помощью прекрасного в



искусстве, в жизни, в окружающем нас мире. Воспитывает в личности вкусы, идеалы, чувства и умение на них реагировать. Задачи эстетического воспитания заключены в приобретении эстетических знаний, эстетической культуры, в формировании желания быть причастным к прекрасному в любой сфере жизни.

Как в любой деятельности человека, цели воспитательного процесса служат отправной точкой в разработке всего воспитательного комплекса, его методов и содержания. В настоящее время основной целью средней школы является умственное, нравственное, эмоциональное, физическое личностное развитие. Цель – это не что иное, как образец результата работы, деятельности. Таким образом, целью воспитания будет заранее сформированный результат процесса воспитания. Цели не должны быть случайными или неконкретными. Педагогический опыт человечества подсказывает нам, что цели воспитания определяются под воздействием активно сменяющихся философских и педагогических проблем и идеологий.

Педагогическая практика нашего времени опирается на две основные идеи целей воспитания: на прагматическую и гуманистическую. Идея первой, прагматической, концепции в том, что учебное заведение должно вырастить практичного, ответственного сотрудника, исполнительного гражданина своего государства и здравомыслящего потребителя. Вторая, гуманистическая, концепция имеет единомышленников в русской педагогике. Ее суть в раскрытии свободного собственного «Я» личности. Гуманистическая концепция основана на экзистенциальной философии и предполагает свободу вывода в определении собственных целей. Средняя школа, в таком случае, только дает информацию о возможных вариантах выбора и направлений.

Привычной для России остается цель, которая соотносится с гуманистической идеей и формирует гармонически развитую личность. В двадцать первом веке существует концепции нового воспитания, которая несет в себе такую цель: «Личность как



свободный субъект, способный строить жизнь, достойную Человека» [12].

За счет правильно поставленных целей воспитательного процесса формирует воспитательная система, но осуществляется она исключительно через поиск и решение воспитательных задач. Все задачи достаточно лаконичны и конкретны и их довольно легко достичь. Решать их необходимо, учитывая:

- получение хорошего базового (среднего) образования, которое позволит понять, как устроен мир, как устроено общество и формирует картину жизни в целом и более локально между людьми или какими-либо вещами.

- формирование мировоззрения, понимание закономерностей жизни и мира.

- развитие различных видов деятельности, которая представляет большое множество связей личности ребенка с миром, общественной жизнью и в отношениях с отдельным человеком.

- поиск и раскрытие индивидуальности, помощь в достижении лучших результатов формирующейся личности, формирование навыков для самосовершенствования, самопознания и саморазвития.

- помощь в понимании самостоятельного внутреннего «Я», установление своей позиции в этом мире, овладение культурой гуманизма.

Воспитание – многогранный процесс. На него влияет большое количество факторов: макромир, в который входят государство, средства массовой информации и другие, а также, так называемый, микромир, который состоит из семьи, коллектива, одноклассников. Обязательным фактором выступает личность и ее собственное мнение и позиция. Разного рода влияния в воспитательном процессе работают по-разному, и могут иметь позитивную или негативную окраску, справиться с которой бывает крайне непросто. Так, например, процессом самовоспитания очень сложно управлять внешне, так как этот процесс подразумевает исключительно личное участие.



Воспитание – длительный процесс. Зачастую воспитательные результаты носят отложенный характер и не выявляются сразу после воспитательного воздействия. Ввиду того, что такие результаты имеют не только внешнее влияние, но и подчиняются выбору личности, их очень сложно предугадать.

Упорядочить сложную воспитательную систему помогают педагогические принципы – важнейшие, исторически сложившиеся условия какой-либо теории или науки. Рассмотрим некоторые из них:

1. Принцип природосообразности – один из самых основных принципов. Образование и воспитание должны происходить, учитывая естественные особенности психического состояния человека. Важно знать объективные возможности и силу воспитуемого, отталкивая от зоны его «ближайшего развития». Чтобы понять, что это за зона, достаточно поставить воспитуемому такие задачи, которые он еще не в силах выполнить самостоятельно, и помочь ему может либо взрослый, если воспитуемый ребенок, либо более компетентный в каком – либо вопросе человек, если воспитуемый взрослый. По-другому еще этот принцип называют «принцип индивидуализации обучения», в нем основной упор идет на учет возрастных и индивидуальных особенностей. Данный принцип содержит в себе некоторые правила, соблюдая которые, можно достичь более эффективного результата: вести воспитательно-педагогический процесс, отталкиваясь от возраста и индивидуальных особенностей личности; уметь определять и пользоваться зонами «ближайшего развития»; направить процесс обучение на развитие навыков самообразования и самовоспитания.

2. Принцип гуманизации – это принцип, который можно рассмотреть как принцип социальной защищенности ученика, гуманизация в отношениях педагог – ученик. Процесс построен на равенности, признании прав и уважении к обучающемуся.

3. Принцип целостности – отвечает за единство и взаимосвязь всех элементов педагогического процесса. Еще по-другому его называют принципом упорядоченности.



4. Принцип демократизации – дает право всем участникам процесса воспитания характерных свобод для самореализации и самоопределения.

5. Принцип культуросообразности – учитывает культурные и национальные черты той среды, в которой проходит процесс воспитания, и местность (регион, область, страна).

6. Принцип единства и непротиворечивости между учебным заведением и сферами жизни обучающегося – обеспечивает организацию гармонической связи между педагогическим процессом и всеми сферами жизнедеятельности обучающегося, направлен на взаимокompенсирование.

8. Принцип профессиональной целесообразности – с учетом характерных особенности выбранной направленности, предоставляет хорошо отобранные методы и формы подготовки профессионалов. Основная цель – сформировать профессионально важные знания, умения и навыки.

9. Принцип политехнизма – учитывает инвариантность основы, позволяет переносить учащемуся знания из одной области в другую, что сильно повлияет на подготовку профессий широкого профиля [10].

Все разновидности принципов плотно связаны друг с другом, но в то же время отдельно каждый обладает своей зоной наиболее полного осуществления. Например, принцип целесообразности невозможно применить в гуманитарных дисциплинах.

Советский и российский ученый, педагог, академик Борис Тимофеевич Лихачёв [7] объясняет феномен «воспитания», выделяя при этом 3 основные концепции:

«Воспитание – необходимая и обязательная часть той социальной среды, благодаря которой осуществляется выживание человека». [7, с. 15].

Если рассматривать «воспитание» с общественно-коммуникативной позиции, то оно будет являться «объективным социальным механизмом передачи между поколениями жизненно важного опыта». [7, с. 16].



С культурно-религиозной точки зрения «воспитание является тем божественным механизмом, с помощью которого осуществляется передача веры из поколения в поколение» [7, с. 16].

Суть воспитания можно проследить в определённом историческом процессе. В него будут входить такие компоненты, как взаимодействие людей, их общественная деятельность, передача знаний и умений, навыков и культурного наследия.

Каждый учёный по-своему объясняет закономерности воспитания, поэтому не существует единого подхода, их большое множество. Рассмотрим основные из них.

Воспитание – процесс, в котором не всегда можно предугадать или предсказать результат, но при этом очень важно, что данный процесс является целенаправленным. Для процесса воспитания характерной чертой является повышенный уровень неопределенности. Это связано с тем, что потенциал ребенка, который реализуется в нём в процессе воспитания, иногда неизвестен ни воспитателю, и ни тем более ребенку. Это связано с большим количеством факторов, которые в иной раз невозможно предопределить или предсказать, что приводит к неточности результата.

Воспитание – это, своего рода, реформирование или переустройство потребностей. Между неудовольствием и преобразованием потребностей существует материалистическая связь. Потребность – это нужда в чём-либо, мотив к чему-либо – это пробуждение внутренних, природных сил. Внутренние силы напрямую связаны с потребностями и подталкивают человека на определенную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибкова О. В. Опыт реализации дистантных технологий обучения в системе дирижёрско-хоровой подготовки / О. В. Грибкова, О. Б. Ушакова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 233-243.
2. Грибкова О. В. Формирование готовности современного учителя к инновационной деятельности в музыкально-образовательном пространстве / О.В. Грибкова // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 4. – С. 61-68.
3. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и



- искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л. И. Уколова, О. В. Грибкова, Е. П. Кабкова [и др.]. – М.: Перспектива, 2023. – 148 с.
4. Калимуллина О. А. Сущность социально-культурной среды дополнительного образования / О. А. Калимуллина, Л. А. Кучекеева, Н. В. Горбунова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 2. – С. 99-103.
 5. Корсакова И. А. Об актуальности эстетического воспитания средствами музыки // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2021. – № 3 (15). – С. 25-29.
 6. Кудринская И. В. Становление личностно-профессиональных качеств будущих педагогов-музыкантов как актуальная научная проблема // Искусствоведение. – 2022. – № 4. – С. 25-33.
 7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
 8. Лю Ч. Обзор трудов российских и зарубежных педагогов-музыкантов по развитию вокальных навыков у молодёжи / Ч. Лю, Л. Чжан, Л.И. Уколова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 83-91.
 9. Майковская Л. С. Модель формирования профессиональной готовности учителя музыки к конструктивно-проектировочной деятельности / Л. С. Майковская, Ю. Н. Мавродина // Искусство и образование. – 2018. – № 3 (113). – С. 95-104.
 10. Медынский Е. Н. Воспитание культурных навыков поведения и речи детей / Е. Н. Медынский. – М.: Учпедгиз, 1958. – 150 с.
 11. Низамутдинова С. М. Просветительская миссия интерпретаций шедевров музыкальной классики // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 124-130.
 12. Разумный В. А. Эстетическое воспитание: сущность, формы, методы / В. А. Разумный. – М.: Мысль, 1969. – 188 с.
 13. Уколова Л. И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкальной среды // Искусствоведение. – 2022. – № 3. – С. 17-25.
 14. Уколова Л. И. Особенности развития певческой культуры у детей младшего школьного возраста / Л. И. Уколова, Б. Хань, И. В. Кудринская // Искусство и образование. – 2021. – № 5 (133). – С. 108-113.
 15. Умеркаева С. Ш. Проектная деятельность как средство культурно-просветительской работы с молодежью в условиях столичного мегаполиса / С.Ш. Умеркаева, О.В. Грибкова // Искусство и образование. – 2019. – № 5 (121). – С. 231-239.

REFERENCES

1. Gribkova O. V. Opyt realizacii distantnyh tehnologij obuchenija v sisteme dirizhjorsko-horovoj podgotovki / O. V. Gribkova, O. B. Ushakova // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. # 5. Pp. 233-243.
2. Gribkova O. V. Formirovanie gotovnosti sovremennogo uchitelja k innovacionnoj dejatel'nosti v muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve / O.V. Gribkova // Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal. 2022. # 4. Pp. 61-68.



3. Dialog kul'tur v muzykal'noj pedagogike i obrazovanii: Kollektivnaja monografija departamenta muzykal'nogo iskusstva instituta kul'tury i iskusstv GAOU VO MGPU / L. I. Ukolova, O. V. Gribkova, E. P. Kabkova [i dr.]. M.: Perspektiva, 2023. 148 p.
4. Kalimullina O. A. Sushhnost' social'no-kul'turnoj sredy dopolnitel'nogo obrazovanija / O. A. Kalimullina, L. A. Kuchekeeva, N. V. Gorbunova // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2019. # 2. Pp. 99-103.
5. Korsakova I. A. Ob aktual'nosti jesteticheskogo vospitanija sredstvami muzyki // Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke. 2021. # 3 (15). Pp. 25-29.
6. Kudrinskaja I. V. Stanovlenie lichnostno-professional'nyh kachestv budushhih pedagogov-muzykantov kak aktual'naja nauchnaja problema // Iskusstvovedenie. 2022. # 4. Pp. 25-33.
7. Lihachev B. T. Teorija jesteticheskogo vospitanija shkol'nikov: uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh institutov. M.: Prosveshhenie, 1985. 176 p.
8. Lju Ch. Obzor trudov rossijskikh i zarubezhnyh pedagogov-muzykantov po razvitiyu vokal'nyh navykov u molodjozhi / Ch. Lju, L. Chzhan, L.I. Ukolova // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. # 4. Pp. 83-91.
9. Majkovskaja L. S. Model' formirovanija professional'noj gotovnosti uchitelja muzyki k konstruktivno-proektirovochnoj dejatel'nosti / L. S. Majkovskaja, Ju. N. Mavrodina // Iskusstvo i obrazovanie. 2018. # 3 (113). Pp. 95-104.
10. Medynskij E. N. Vospitanie kul'turnyh navykov povedenija i rechi detej / E. N. Medynskij. M.: Uchpedgiz, 1958. 150 p.
11. Nizamutdinova S. M. Prosvetitel'skaja missija interpretacij shedevrov muzykal'noj klassiki // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2022. T. 5. # 6. Pp. 124-130.
12. Razumnyj V. A. Jesteticheskoe vospitanie: sushhnost', formy, metody / V. A. Razumnyj. M.: Mysl', 1969. 188 p.
13. Ukolova L. I. Vospitanie duhovnoj kul'tury rastushhego cheloveka cherez sintez iskusstv v prostranstve pedagogicheskoi organizovannoj muzykal'noj sredy // Iskusstvovedenie. 2022. # 3. Pp. 17-25.
14. Ukolova L. I. Osobennosti razvitija pevcheskoj kul'tury u detej mladshego shkol'nogo vozrasta / L. I. Ukolova, B. Han', I. V. Kudrinskaja // Iskusstvo i obrazovanie. 2021. # 5 (133). Pp. 108-113.
15. Umerkaeva S. Sh. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo kul'turno-prosvetitel'noj raboty s molodezh'ju v uslovijah stolichnogo megapolisa / S.Sh. Umerkaeva, O.V. Gribkova // Iskusstvo i obrazovanie. 2019. # 5 (121). Pp. 231-239.



ПАНФИЛОВА

АНАСТАСИЯ ВИТАЛЬЕВНА

аспирант департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств Института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: pav170998@yandex.ru

ANASTASIA VITALIEVNA

PANFILOVA

Postgraduate Student, Department of Socio-Cultural Activities and Performing Arts Institute of Culture and Arts,
Moscow City University
e-mail: pav170998@yandex.ru

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается системное понимание экономического воспитания; выявляется взаимосвязь экономического воспитания с другими сторонами воспитательного процесса (нравственной, правовой, эстетической, физической, экологической, идейно-политической, трудовой); актуализируется значимость формирования экономического воспитания у подрастающего поколения в системе целостного воспитательного процесса.

Ключевые слова: экономическое воспитание, системный подход, воспитательный процесс, воспитательная система, система целостного воспитательного процесса.

ECONOMIC UPBRINGING IN THE SYSTEM OF A HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with a systematic understanding of economic upbringing; reveals the relationship of economic upbringing with other aspects of the educational process (moral, legal, aesthetic, physical, environmental, ideological-political, labor); actualizes the importance of the formation of economic upbringing in the younger generation in the system of a holistic educational process.

Keywords: economic upbringing, system approach, educational process, educational system, system of a holistic educational process.

Введение в проблему

На современном этапе общественного развития важнейшую роль играет сохранение экономической независимости России, поддержание и развитие ее научного потенциала, приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном и воспитательном процессе подрастающего поколения. Воспитание разносторонней,



высоконравственной, ответственной, трудолюбивой, экономически грамотной и деятельной личности, понимающей социально-экономические процессы, способной самостоятельно и осознанно принимать решения, как в личной, так и в общественной жизни, активно участвующей в экономических отношениях и деятельности общества в целом, сегодня становится приоритетной задачей в сфере образования и воспитания ребенка [4, с. 400]. В этой связи в условиях рыночной экономики следует придавать особое значение экономическому воспитанию детей, так как при условии системного подхода к процессу формирования экономически грамотной личности будет усилена взаимосвязь всех сторон единого воспитательного процесса.

Краткий обзор исследований

На сегодняшний день понятие «экономическое воспитание» трактуется в научно-педагогической литературе по-разному и рассматривается исследователями с точки зрения разнообразных аспектов: философского (А. Г. Здравомыслов, В. П. Тугаринов, А. К. Уледов и др.), педагогического (А. Ф. Аменд, Ю. К. Васильев, Л. П. Кураков, А. С. Нисимчук, В. К. Розов, Н. П. Рябинина и др.), психологического (А. И. Китов, А. Н. Леонтьев, В. Д. Попов, В. Ф. Феофанов и др.), социологического (Л. П. Буюева, И. Б. Иткин, С. Г. Струмиллин, Б. П. Чернышов и др.) [3, с. 174].

Анализ научной литературы, посвященный проблемам экономического воспитания, показал, что мнения ученых относительно категории «экономическое воспитание» в системе целостного воспитательного процесса разделяется:

- экономическое воспитание как составную часть системы воспитания и одновременно самостоятельное направление воспитательного процесса изучают такие ученые как А. Ф. Аменд, И. Б. Иткин, Л. П. Кураков, Л. Н. Пономарев, И. А. Сасова, В. А. Товстик;
- экономическое воспитание как относительно самостоятельное направление, реализуемое через нравственное, трудовое, правовое, идейно-политическое и другие типы воспитания выделяют в своих исследованиях А.С. Нисимчук, Л.Е. Эпштейн;



- экономическое воспитание как несамостоятельное, зависимое от других воспитательных систем направление, как синтез нравственного, идейно-политического и трудового воспитания рассматривает В.К. Розов.

Результаты исследования, их обсуждение

Наукой подтверждено, что разносторонность личности предполагает многогранность и многообразие процесса ее воспитания. Человека нельзя воспитать по частям. Воспитательный процесс как важное педагогическое явление имеет свою систему. Экономическое воспитание должно вестись в целостной системе воспитательного процесса. При этом необходимо понимать, что экономическое воспитание не является разовым процессом, так как экономические отношения сопровождают человека всю жизнь, значит и экономическое воспитание, начинаясь в детстве, длится в течение всей жизни (в общеобразовательном учреждении, в трудовом коллективе, по месту жительства и т.д.) [10, с. 32].

Под системой воспитательного процесса будем понимать совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих звеньев, которые находятся между собой в различных связях и отношениях и образуют целостное единство, обладающее интегративными характеристиками, не свойственными компонентам системы по отдельности [6, с. 78].

Иерархию воспитательных систем Ю. П. Сокольников представляет следующим образом:

- макросистемы – это воспитательные системы, которые существуют в различных типах общества;
- региональные системы – это системы воспитания, действующие в том или ином регионе (области, городе, районе и т.д.) и представляющие собой своеобразные социальные комплексы;
- педагогические системы – это относительно независимые воспитательные системы, существующие в микрорайонах проживания, учреждениях общего и дополнительного образования, в классах и семьях;
- частичные системы – это воспитательные системы, находящиеся во взаимопроникновении, существующие в моменты



функционирования целостных педагогических систем и способствующие формированию личностных качеств человека [13, с. 24].

К частичным воспитательным системам относятся: умственная и физическая система, нравственная и эстетическая система, экономическая и трудовая система, экологическая и другие. Каждой частичной воспитательной системе присуще собственная структура, которая состоит из цели и задач, содержания, форм, средств, методов, приемов и т.д. При этом каждая воспитательная система функционирует в общих структурах целостных педагогических систем [13, с. 24].

Таким образом, экономическое воспитание является частичной воспитательной системой. Данный тип воспитания, как и любой другой тип частичной воспитательной системы не существует обособленно, т.е. как отдельный самостоятельный процесс. Являясь составной частью разностороннего целостного воспитательного процесса, экономическое воспитание напрямую связано с другими векторами этого процесса: нравственным, трудовым, эстетическим, физическим и т.д., которые в совокупности направлены на всестороннее и гармоническое развитие личности. Каждая сторона воспитательного процесса способствует развитию конкретных качеств, свойственных определенной частичной воспитательной системе, при этом также косвенно влияет на формирование качеств других частичных воспитательных систем.

Анализируя научно-исследовательские труды по истории педагогики и образования, мы пришли к выводу, что экономическое воспитание имеет продолжительную историю своего становления. На всех этапах общественного развития оно было тесно связано с нравственной стороной.

Так, например, выдающийся педагог своего времени Я. А. Коменский в своих трудах писал о тесной взаимосвязи экономического и нравственного воспитания и говорил о значимости развития у подрастающего поколения таких качеств как щедрость, трудолюбие, доброта [7].



Овладение моральными нормами и включение их в сознание человека как регулятора его поведения в общественно-экономических отношениях осуществляется с помощью освоения общественной экономической деятельности, осмысления опыта участия в ней, понимание ее нравственного значения.

Нравственная сторона экономического воспитания решает следующие задачи: способствует приобщению подрастающего поколения к духовным ценностям общества, формирует осознанное отношение к труду и окружающему миру, учит реалистично оценивать возможности удовлетворения растущих в процессе жизни потребностей. Важно отметить, что взаимосвязь экономического и нравственного воспитания способствует развитию экономически значимых качеств личности, таких как бережливость, деловитость, предприимчивость, хозяйственность, формирование которых происходит в процессе получения экономических знаний, умений и навыков, с одной стороны, и основано на моральных установках личности с другой стороны [12, с. 269].

Нравственная сторона дополняет и обогащает экономическое воспитание и проявляется в единстве материальных и духовных ценностей, экономического и нравственного сознания, мышления и поведения человека в сфере экономической деятельности и общественно-экономических отношений.

Взаимосвязь экономического и правового воспитания состоит в том, что юридические нормативные акты, базирующиеся на общепринятых правилах и правовых требованиях, действующих в обществе, определяются системой экономики в стране и закономерностями экономического и общественного развития. Так как результат правового воспитания зачастую измеряется экономическими показателями, оценивающими деятельность различных сфер экономики: производства, распределения, обмена и потребления экономических благ, то формирование и становление правовой культуры и правосознания происходит совместно с подготовкой человека к жизни в обществе и является важной составляющей экономического воспитания [8].



Взаимосвязь эстетического и экономического воспитания содействует формированию эстетических ценностей и вкусов, связанных с экономической деятельностью, а также экономическими возможностями личности и общества. Эстетика труда и производства, а также эстетика потребления усовершенствуют экономическую деятельность и экономические отношения. С одной стороны, эстетика труда и производства рассматривается как средство гуманизации трудовой деятельности, повышения производительности и качества труда. С другой стороны, рационализация труда и создание условий для повышения его эффективности и качества содействуют эстетическому развитию личности. Необходимо сказать и об эстетике потребления, которая напрямую влияет на качество жизни человека и зависит от уровня экономического развития страны. Чаще всего, товар или услуга, которые не соответствуют эстетическим представлениям потребителей, не пользуются спросом, а значит, несут убытки, как конкретной фирме, так и экономике страны в целом.

Физическое воспитание также находится во взаимопроникновении с экономической стороной. Так, например, занятия физкультурой и спортом способствуют формированию здоровых и разумных потребностей, стремлению к отказу от вредных привычек (потребление алкоголя и наркотиков, курение). Кроме этого, материальная база, необходимая для спортивных занятий, может развивать навыки бережного отношения к материальным ценностям. В целом физическое воспитание, способствует сохранению физического и психического здоровья людей, являясь фактором повышения производительности труда и формирования здорового человеческого капитала.

Единство экологического и экономического воспитания (А. Ф. Аменд, Л. М. Кларина, Н. П. Рябина) связано с потребностью в охране окружающей среды, рациональным и бережным взаимодействием человека и природы, техники и технологий [11, с. 142]. Любое производство должно осуществляться с учетом экологических и экономических требований во избежание техногенных катастроф, приводящих к непоправимым



экологическим последствиям и невозполнимым экономическим убыткам.

Диалектическое единство политики и экономики обуславливает взаимосвязь идейно-политического и экономического воспитания. В процессе экономического воспитания, с одной стороны, используются идеологические средства воздействия на личность для овладения экономической теорией, присущей данному типу общества, и формирования политических убеждений; с другой стороны, в процессе передачи экономических знаний, умений и навыков, которые подкреплены жизненным опытом, политикой в сфере экономики, проводимой государством, у человека формируются принципы и оценки, посредством которых происходит выработка определенных идейных убеждений, реализуемых в дальнейшем в повседневной жизни.

Трудовое воспитание осуществляется в тесном единстве с экономическим воспитанием: в процессе экономического воспитания происходит активная подготовка к трудовой деятельности, а в процессе трудовой деятельности происходит проверка экономических знаний.

Выдающиеся философы и педагоги Д. Дьюи., Д. Локк, К. Маркс, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, С. Френе, Ф. Энгельс в своих трудах неоднократно отмечали, что только труд может дать человеку разумное и счастливое существование [5, с. 36].

В своей работе «Трудовая школа» П. П. Блонский указывал, что навыки распределения бюджета и составления сметы, самостоятельное приобретение материалов и инвентаря, активное участие в коллективных трудовых работах и в целом умение управлять хозяйством является важным моментом в индустриальном воспитании, которое сегодня соответствует современному пониманию экономического воспитания [1].

Подобную точку зрения разделял современник П. П. Блонского выдающийся педагог А. С. Макаренко, который определял экономическое воспитание как хозяйственное, поскольку каждый человек так или иначе принимает участие в общегосударственной хозяйственной деятельности. В своих трудах А. С. Макаренко дал не



только теоретическое обоснование ряду вопросов, связанных с воспитанием подрастающего поколения в коллективе и труде, но и практические рекомендации для осуществления экономического воспитания в коллективной трудовой работе [9, с. 49].

Экономическое воспитание, по мнению А. С. Макаренко, представляет собой синтез трудовой и общеобразовательной подготовки, а, следовательно, является частью общего воспитания, тесно связанной с трудовой деятельностью подрастающего поколения и производительным трудом [9].

В основе потребностей и побуждений трудового воспитания лежат экономические причины. В отличие от экономического воспитания трудовое заключается в том, что оно непосредственно связано с процессом труда, одной из значимых сфер жизни человека, поскольку труд направлен на создание продуктов труда, используемых для удовлетворения насущных потребностей людей. Экономическое воспитание наоборот дает человеку экономические знания, прививает умения и навыки, используемые в трудовой деятельности, приучает его к эффективной организации процесса труда, формирует осознанное отношение к труду и вырабатывает потребности соизмеримые с экономическими возможностями и общественными установками [2, с. 17].

Экономическое воспитание также является составляющей таких целостных педагогических систем как образовательное учреждение, классный коллектив и не может рассматриваться вне их поля. Разрабатывая программы экономического воспитания, необходимо учитывать весь педагогический процесс. Так как в устройстве системы экономического воспитания значительную роль играют педагогические системы, можно говорить о том, что только при грамотной организации целостных педагогических систем можно обеспечить высокую эффективность экономического воспитания.

Заключение

Таким образом, в рамках системного понимания воспитательного процесса, по нашему мнению, важной особенностью экономического воспитания является его взаимосвязь и взаимодействие с другими направлениями



воспитательного процесса (нравственным, трудовым, правовым, эстетическим, физическим, идейно-политическим, экологическим), которые на практике взаимодополняют друг друга и комплексно воздействуют на личность. При этом экономическое воспитание является самостоятельным направлением, которое является составной частью целостного многогранного воспитательного процесса. Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о важности целенаправленного осуществления экономического воспитания в целостной системе воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Трудовая школа. – Тифлис: Гос. изд-во, 1921. – 98 с.
2. Васильев Ю. К. Экономическое образование и воспитание учащихся. – М.: Педагогика, 1983. – 96 с.
3. Грибкова Г. И. Театрально-игровая деятельность как средство формирования экономической культуры младших школьников / Г. И. Грибкова, А. В. Панфилова // Искусство и образование. – 2022. – № 2 (136). – С. 172-180.
4. Грибкова Г. И. Формирование экономической культуры детей младшего школьного возраста в процессе досуговой деятельности / Г. И. Грибкова, А. В. Панфилова // Актуальные проблемы и современные тренды науки, культуры, искусства в творческом образовании / Авт. коллектив: А. В. Асадулина, Д. Д. Баклан, М. А. Вакашева [и др.]. – М.: УЦ Перспектива, 2021. – С. 397-402.
5. Гумерова Л. С. Конструирование среды дошкольного образовательного учреждения как условие формирования экономической культуры детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2012. – 189 с.
6. Загвязинский В. И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
7. Коменский Я. А. Материнская школа. – М.: Учпедгиз, 1947. – 104 с.
8. Кондратенко Т. М. Формирование основ экономической культуры младших школьников в учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 20 с.
9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.1 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
10. Панфилова А. В. Основные подходы отечественных ученых к определению понятия «экономическая культура» // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 4. – С. 28-32.
11. Панфилова А. В. Сущность понятия «экономическая культура» в работах отечественных ученых // Актуальные проблемы социально-культурной деятельности в современном пространстве московского мегаполиса: сб. на-уч. тр. / Под. общ. ред. Э. И. Медведь, Г. В. Ганьшиной. – М.: Перспектива, 2021. – С. 141-145.
12. Панфилова А. В. Формирование экономической культуры младших школьников в условиях досуговой деятельности // Экономика, прикладная информатика, гуманитарные науки: современные тренды и перспективы развития: сборник научных статей и материалов международной научно-



практической конференции (14 апреля 2021 года). – Москва: Академия труда и социальных отношений, 2021. – С. 267-274.

13. Сокольников Ю. П. Системный подход к воспитанию школьников: Учеб.–метод. пособие. – М.: Прометей, 1990. – 90 с.

REFERENCES

1. Blonskij P. P. Trudovaja shkola. Tiflis: Gos. izd-vo, 1921. 98 p.
2. Vasil'ev Ju. K. Jekonomicheskoe obrazovanie i vospitanie uchashhihsja. M.: Pedagogika, 1983. 96 p.
3. Gribkova G. I. Teatral'no-igrovaja dejatel'nost' kak sredstvo formirovanija jekonomicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov / G. I. Gribkova, A. V. Panfilova // Iskusstvo i obrazovanie. 2022. # 2 (136). Pp. 172-180.
4. Gribkova G. I. Formirovanie jekonomicheskoy kul'tury detej mladshego shkol'nogo vozrasta v processe dosugovoj dejatel'nosti / G. I. Gribkova, A. V. Panfilova // Aktual'nye problemy i sovremennye trendy nauki, kul'tury, iskusstva v tvorcheskom obrazovanii / Avt. kolektiv: A. V. Asadullina, D. D. Baklan, M. A. Vakasheva [i dr.]. M.: UC Perspektiva, 2021. Pp. 397-402.
5. Gumerova L. S. Konstruirovanie sredy doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija kak uslovie formirovanija jekonomicheskoy kul'tury detej starshego doshkol'nogo vozrasta: diss. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2012. 189 p.
6. Zagvjazinskij V. I. Pedagogicheskij slovar': ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V. I. Zagvjazinskij, A. F. Zakirova, T. A. Strokova i dr.. M.: Akademija, 2008. 352 p.
7. Komenskij Ja. A. Materinskaja shkola. M.: Uchpedgiz, 1947. 104 p.
8. Kondratenko T. M. Formirovanie osnov jekonomicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov v uchebnoj dejatel'nosti: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 2002. 20 p.
9. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenija: V 8-mi t. T.1 / Sost.: L. Ju. Gordin, A. A. Frolov. M.: Pedagogika, 1983. 368 p.
10. Panfilova A. V. Osnovnye podhody otechestvennyh uchenyh k opredeleniju ponjatija «jekonomicheskaja kul'tura» // Srednee professional'noe obrazovanie. 2021. # 4. Pp. 28-32.
11. Panfilova A. V. Sushhnost' ponjatija «jekonomicheskaja kul'tura» v rabotah otechestvennyh uchenyh // Aktual'nye problemy social'no-kul'turnoj dejatel'nosti v sovremennom prostranstve moskovskogo megapolisa: sb. nauch. tr. / Pod. obshh. red. Je. I. Medved', G. V. Gan'shinoj. M.: Perspektiva, 2021. Pp. 141-145.
12. Panfilova A. V. Formirovanie jekonomicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov v uslovijah dosugovoj dejatel'nosti // Jekonomika, prikladnaja informatika, gumanitarnye nauki: sovremennye trendy i perspektivy razvitija: sbornik nauchnyh statej i materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (14 aprelja 2021 goda). Moskva: Akademija truda i social'nyh otnoshenij, 2021. Pp. 267-274.
13. Sokol'nikov Ju. P. Sistemnyj podhod k vospitaniju shkol'nikov: Ucheb.metod. posobie. M.: Prometej, 1990. 90 p.



САМСОНОВА

ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

аспирант,
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский
государственный
университет им. А.С. Пушкина»
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

LYUDMILA NIKOLAEVNA

SAMSONOVA

Postgraduate Student,
Pushkin Leningrad State University

e-mail: sobaka.mk@mail.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ВОКАЛЬНОМ КЛАССЕ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ

В статье раскрывается проблематика мотивационно-ценностного компонента профессии концертмейстера в вокальном классе, отражающего не только уровень компетентности специалиста, но и творческую составляющую его деятельности. Автор формулируются основные дидактические принципы и критерии оценки уровня данного компонента профессиональной деятельности вокального концертмейстера, в частности, раскрывается понятие «субъектности». На примере вокального класса Новгородского колледжа искусств им. С. В. Рахманинова приводятся конкретные учебные и внеклассные мероприятия, направленные на повышение уровня концертмейстерской деятельности и использование благоприятных мотивирующих факторов в контекстуальном педагогическом процессе.

Ключевые слова: музыкальное образование, мотивационный компонент, вокальный класс, профессия концертмейстера.

MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE CONCERTMASTER IN THE VOCAL CLASS OF THE COLLEGE OF ARTS

The article reveals the problems of the motivational and value component of the profession of an accompanist in a vocal class, reflecting not only the level of competence of a specialist, but also the creative component of his activity. The author formulates the basic didactic principles and criteria for assessing the level of this component of the professional activity of a vocal accompanist, in particular, the concept of "subjectivity". On the example of the vocal class of the Novgorod College of Arts named after S.V. Rachmaninoff provides specific educational and extracurricular activities aimed at improving the level of concertmaster activity and the use of favorable motivating factors and contextual pedagogical process.



Keywords: music education, motivational component, vocal class, profession of an accompanist.

Введение

В структуре профессиограммы концертмейстера мотивационно-ценностный компонент во многом выражает не только уровень компетентности специалиста, но и творческую составляющую его профессиональной деятельности, её успешность и эффективность, стремление к поиску нестандартных, инновационных решений в учебном процессе [1]. Для любого концертмейстера мотивационно-ценностный компонент определяет само желание заниматься этой деятельностью, наличие побуждающих мотивов, точного целеполагания, осознанных задач [2]. Восприятие своей работы как рутины или ощущение скуки от однообразия повторяющегося репертуара не позволяет работать мотивации. Она снижается, потому что остановка в движении, нежелание развиваться и самому «творить» профессию, делать ее интересной и увлекательной, неминуемо ведет к профессиональной и личностной деградации. Рассмотрим данную проблематику на конкретных примерах учебного процесса Новгородского колледжа искусств им. С. В. Рахманинова в рамках проводимого опытно-экспериментального исследования по теме диссертации.

Основные дидактические принципы и критерии оценки мотивационного компонента профессиональной деятельности концертмейстера в вокальном классе

В качестве основных дидактических принципов актуализации мотивационно-ценностного отношения концертмейстера к своей профессии можно обозначить следующие:

- индивидуальный подход к каждому студенту [3];
- последовательность внедрения в педагогический процесс форм, средств и методов обучения с учетом технического и исполнительского уровня студента [4];
- комплексное воздействие на студента, стимулирование его познавательной деятельности, самостоятельности в работе, инициативности, требовательности к себе [5];



- постоянное повышение общего культурного уровня и профессиональной подготовки концертмейстера [6];
- аналитическая работа во время и после каждой встречи концертмейстера со студентом-вокалистом [7];
- укрепление статуса концертмейстера за счет расширения его педагогических функций [8].

Критерии оценки уровня мотивационного компонента профессиональной деятельности концертмейстера в вокальном классе можно сформулировать следующим образом:

- **высокий** – целенаправленность, трудоспособность, конкретизация выбора дальнейшего профессионального пути, большое количество времени для самостоятельной работы, инициативность, активная концертная и конкурсная жизнь, высокая конкурентоспособность;
- **средний** – лабильная трудоспособность, ответственность проявляется не в полной мере, нечеткое представление цели профессии концертмейстера, склонность выполнять задания, а не давать их себе самому;
- **низкий** – низкая трудоспособность, отсутствие осознанного отношения к своей профессии, некачественное выполнение выполнению своих обязанностей, отсутствие желания участвовать в концертных и конкурсных мероприятиях.

Принцип субъектности в профессии концертмейстера

Говоря о мотивации, нельзя обойти такое понятие, как субъектность. Согласно определению, субъектность – это способность человека быть стратегом своей деятельности, это умение ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно планировать жизненные события [9]. В условиях образовательного процесса сформированная субъектность является крайне необходимым условием, так как человек должен в процессе обучения и воспитания стать свободной и самостоятельной личностью. Это диктуется высоким уровнем конкуренции, быстрым темпом жизни, новыми открытиями, обилием доступных знаний, желанием современного человека быть успешным.



В музыкальной сфере, как и в любой другой, конкуренция достаточно серьезная. Даже несмотря на то, что можно отметить некий спад престижности профессии, количество желающих обучаться музыке, особенно в столичных учебных заведениях, остается на высоком уровне. Недостаток абитуриентов можно обнаружить в провинциальных, небольших городах, когда набор осуществляется не на все специальности, когда из-за нехватки обучающихся приходится перекрывать цифры различными способами.

Поэтому в студенческом коллективе обязательно встречаются студенты, которые пришли получать специальность целенаправленно, и те, кто таким образом решал проблему не остаться без образования на текущий год. Часто студенты-первокурсники сталкиваются с тем, что не имели реального представления, с чем им придется столкнуться при обучении – например, обилие специальных предметов, значительные физические и временные усилия и т.д.

Для каждого обучающегося необходимо найти свой индивидуальный подход и сформировать его мотивацию. При этом именно конкуренция является достаточно сильным стимулом, особенно для амбициозных студентов, которые привыкли или желают быть впереди всех. Хорошо, когда на курсе есть яркий лидер, который подтягивает уровень остальных студентов, ведя за собой. Правда, часто можно столкнуться с завистью по отношению к таким студентам. В таком случае, следует переключить его внимание на свою работу, чтобы чужой успех казался результатом упорного труда, а не чем-то простым.

Непосредственное включение в поток музыкальных занятий поможет быть в тонусе, видеть уровень других студентов, перенимать чужой опыт, учиться и работать над собой. Этому, безусловно, помогает регулярная конкурсная и концертная жизнь, когда результаты своей работы студент демонстрирует широкой аудитории, не замыкаясь на работе в классе, которая протекает в достаточно комфортных условиях. Некоторые студенты сознательно избегают выступлений, аргументируя это тем, что они не готовы, что они боятся сцены, что они не хотят выступать. На самом деле, это



самообман, который лишь свидетельствует о недостаточности работы и страхе показать посредственный вариант.

Мероприятия, направленные на повышение мотивации концертмейстерской деятельности

Полезным опытом могут стать исполнительские конкурсы внутри учебного заведения, проводимые на регулярной основе и посвященные какой-либо знаменательной дате или творчеству определенных композиторов. Например, в последнее время в Новгородском областном колледже искусств им. С. В. Рахманинова такие конкурсы проводились дважды. В 2019 году это был «Конкурс на лучшее исполнение романса на стихи Пушкина, Лермонтова, Ахматовой», а в 2021 г. – конкурс был посвящен 335-летию А. Скарлатти и 180-летию П. И. Чайковского. Жюри конкурса было представлено преподавателями вокальных, актерских и теоретических дисциплин колледжа. Положением конкурса было предусмотрено также звание «Лучшего концертмейстера конкурса», что позволило соревноваться между собой как студентов-вокалистов, так и концертмейстеров.

Участие в таких проектах является обязательным для каждого студента, а одинаковые для всех программные требования позволяют увидеть и услышать, насколько тонко и глубоко певец и концертмейстер понимают стиль композитора, эпоху и жанр исполняемых произведений. По результатам обсуждения предусмотрены дипломы и памятные призы. Дипломами лауреатов этих конкурсов были отмечены именно участники экспериментальной группы вокалистов (6 человек против одного из контрольной группы), дипломом «Лучшего концертмейстера конкурса» также был награжден концертмейстер экспериментальной группы.

Для повышения мотивации и собственного профессионального роста, участники экспериментальной группы должны были обязательно принять участие, как минимум, в одном *выездном конкурсе*. Было организовано участие в конкурсах в Санкт-Петербурге: «Академия», «Волшебная феерия», «Виват, Петербург» и Москве: «Птица-музыка», «Международный форум классической



музыки», «Классическая академия», где студенты завоевали дипломы лауреатов и дипломантов различной степени, а также приняли участие в мастер-классах членов жюри и круглых столов.

Нельзя умалять значение внеклассной работы концертмейстера для поддержания тонуса и мотивации обучения студентов-вокалистов. Говоря об опыте такой совместной деятельности, можем выделить такую образовательную форму, как проведённые *вечера оперы*. Такие мероприятия имеют неформальный характер, их посещение необязательно, но они пользуются популярностью у студентов за то, что это лишний повод собраться вне учебного заведения, пообщаться, послушать хорошую оперу, обсудить ее, поделиться мнением. К тому же, все это действие сопровождается небольшим угощением, что не может не радовать всех присутствующих гостей.

За время эксперимента были просмотрены видеoverсии опер «Любвиный напиток» (Г. Доницетти), «Золушка» (Дж. Россини), «Травиата» (Дж. Верди), «Богема» (Дж. Пуччини), «Волшебная флейта» (В.А. Моцарт), «Турандот» (Дж. Пуччини), «Кармен» (Ж. Бизе), «Сельская честь» (П. Масканьи), «Паяцы» (Р. Леонкавалло), «Тоска» (Дж. Пуччини).

Использование благоприятных мотивирующих факторов и профессионального контекста

В последнее время большим спросом и успехов пользуются так называемые *мотивирующие фильмы* и всевозможные видео. Это истории о простых людях, которые вопреки жизненным обстоятельствам добиваются значительных успехов; биографические фильмы о судьбах спортсменов, которые пережили войны, несовместимые с жизнью травмы, но благодаря силе духа и негибаемому характеру не только вернулись в спорт, но завоевали высшие награды.

Нельзя не согласиться, что у музыканта и спортсмена есть много общего, хотя на первый взгляд так может не показаться. Во-первых, выполнение технических элементов у тех и других происходит за счёт свободной, доведенной до автоматизма, мышечной работы, где важна выносливость, контроль и чувство



своего тела. Также, и музыканту, и спортсмену знакомо и естественно чувство борьбы (той же конкуренции), которое он чувствует на соревнованиях, конкурсах, концертах, так как это публичные профессии.

Большую роль играет психологическая подготовка, стойкость, крепость нервной системы, способность не поддаваться на провокации, отвлечение от внешних факторов и концентрация на своей работе. Выходя к зрителям, музыкант-исполнитель не знает, как пройдет его выступление. Как бы хорошо он не был готов, все настолько непредсказуемо, что нужно быть готовым ко всему, каждый раз проживая свою программу.

Поэтому воспитанию характера, дисциплины, уважению соперников, жажды борьбы до полной победы (прежде всего, над собой) полезно поучиться именно у спортсменов. Концертмейстеры из экспериментальной группы пытались привлечь студенческий коллектив к миру спорта, просмотру соревнований (особенно, где имеется музыкальное сопровождение, как фигурное катание, где спорт и искусство практически равноценны), чтобы показать им, из чего складывается победа, как важен момент преодоления, как бывает легко угадать будущего победителя. К тому же, многие спортсмены достаточно молоды, несмотря на громкие победы, и по возрасту равны нашим студентам.

Не менее близки к музыкантам актеры. У многих из них биографии напоминают приключенческий фильм, насыщенный противоречиями, столкновениями, взлетами и падениями. Очень мотивирующим фактором является момент поступления одаренных актеров в высшие учебные заведения, когда эта цель им покорилась не с первого раза (достаточно вспомнить Ирину Муравьеву, Инну Чурикову, Юрия Никулина, Фаину Раневскую). В беседах до студентов необходимо донести мысль о том, что у них всегда должна присутствовать цель, и она должна перекрывать все препятствия, она должна быть смыслом жизни, только тогда можно достичь успеха.

На консультациях абитуриентов и в процессе обучения со стороны родителей часто поступают вопросы касательно будущей карьеры их детей. Часто считая музыкальную профессию



легкомысленной и несерьезной (особенно, для юношей), они просят объяснить, какие перспективы дает эта специальность. Поддержка семьи, *мотивированные родители* – это тоже большая помощь для студентов, потому что заинтересованность с каждой стороны (преподаватель, концертмейстер, родители, куратор, студент), наличие общих целей, их одобрение, посещение концертов, готовность помочь, благотворно сказывается на психологическом состоянии обучающегося.

Концертмейстеры экспериментальной группы имели плотный контакт с родителями, сообщая о развитии студента, его жизни в колледже, трудностях, сомнениях, работоспособности, а также совместно с преподавателем по специальности участвовали в выборе концертного платья / костюма и других организационных моментах, разъясняли перспективы будущей профессии.

Кроме того, вокальный концертмейстер должен учитывать контекстуальный фактор сферы деятельности обучающегося вокалиста [10]. Эти сферы не ограничиваются только исполнительской и преподавательской деятельностью, как принято думать. Продолжить этот список может руководитель вокального коллектива, сольный исполнитель или член ансамбля (причем не обязательно классического направления, так как, имея академическую базу, вокалист способен работать в самых разных жанрах и стилях, от народной музыки до джаза). В связи с тем, что большое внимание уделяется актерскому мастерству и сценической подготовке, вокалист может себя попробовать в качестве актера (в том числе музыкального театра), может развивать навыки сценической речи и ритмики. Также нельзя забывать о работе на радио или телевидении, чему способствует хорошо поставленная речь, эстетика восприятия, фото- и видеогеничность, тембр голоса. Можно упомянуть еще профессию ведущего, которая также востребована, особенно, когда ведущий имеет хороший голос и разнообразный репертуар. Некоторые выпускники тяготеют к самостоятельности и независимости в работе, поэтому стремятся открыть свои курсы, центры, где разрабатывают свои программы и обучают желающих.



Студенты экспериментальной группы принимали участие в различных *тренингах по охране голоса* (например, консультации фонопёда и фоониатра, ультразвуковое исследование голосового аппарата), выступая в роли наглядного пособия работы преподавателя и концертмейстера. Они демонстрировали приемы разогрева голосового аппарата и проверки резонаторов, элементы распевочного материала и, как итог, исполнение небольшой концертной программы. Корректно ли будет отнести следующий полезный эффект от занятий вокалом к мотивирующим факторам, но так или иначе, он присутствует. Речь идет о сохранении голоса на долгие годы, здоровья дыхательных органов, снижении количества и частоты простудных заболеваний. Дыхательные упражнения положительно влияют на работу внутренних органов (наподобие внутреннего массажа), на общий тонус, на состояние кожи и т.д. Остро проблему сохранения здоровых связок понимают работники других голосовых профессий – преподаватели, воспитатели, дикторы, менеджеры, социальные работники и многие другие, кто сталкивался с такой проблемой, как усталость, утомляемость голосового аппарата, осиплость, появление кашля, неспособность долго говорить.

Участие в таких мероприятиях помогает лучше осознать необходимость сохранения голосового аппарата и соблюдения режима, а также познать невидимую глазу работу инструмента, которая стала возможна при помощи медицинской аппаратуры.

Заключение

Говоря о современном статусе музыкальной профессии (что, безусловно, укрепляет мотивацию), весьма полезно и вдохновляющее действует *практика встреч с успешными выпускниками-вокалистами и концертмейстерами*. В проводимом опытно-экспериментальном исследовании были организованы и такие мероприятия, где студенты могли равняться не только на незнакомых и далеких успешных музыкантов, но и на своих старших товарищей, которые закончили то же учебное заведение и смогли реализовать себя как востребованные профессионалы. Такие циклы встреч с выпускниками состоят из нескольких блоков: рассказ о своей творческой биографии, истории становления и успеха, в



которых всегда найдется место поучительным и эмоциональным воспоминаниям; далее это интерактив со студентами, когда выпускники проводят мини мастер-классы; и завершаются такие встречи ответами на вопросы и выступлением выпускника. В профориентационных и отчетных концертах принимали участие как участники экспериментальной, так и контрольной группы. Это была хорошая возможность оценить промежуточные результаты исследования и динамику развития студентов-вокалистов и концертмейстеров. Тематика концертных программ оказывает влияние на исполнительские качества певцов и концертмейстеров, насыщает их дополнительным содержанием. Например, концерты, приуроченные ко Дню защитника Отечества или Дню Победы, заставляют ощутить прилив сил, мужества, гордости, благодарности и других добрых чувств. Профориентационные мероприятия оказывают благоприятное влияние не только на заинтересованных слушателей, но и на самих студентов, потому что они осознают свою задачу в том, чтобы не только продемонстрировать свои исполнительские данные, но и воодушевить публику, пробудить интерес к музыкальной специальности, показать ее разнообразие и привлекательность будущим абитуриентам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Искусство пианиста-концертмейстера: Теория и практика: Сб. статей конференции Школы концертмейстерского мастерства 2014 года. – М.: Принт-макет, 2015. – 128 с.
2. Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации: монография. – Москва: МПГУ, 2019. – 278 с.
3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва: Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с.
4. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 336 с.
5. Виноградов К. Л. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца // Музыкальное исполнительство и современность. – Вып. 1. – М.: Музыка, 1988. – С. 151-178.
6. Бикташев В. Н. Искусство концертмейстера. – СПб.: Союз художников, 2014. – 156 с.
7. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.



8. Концертмейстерское искусство. Теория, история, практика // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 19 ноября 2015 года / Редакторы-составители В. А. Таганцева, И. Г. Григорьева. – Казань: Казанская гос. консерватория, 2016. – 250 с.
9. Корноухов М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: дисс. ... д-ра пед. наук. 13.00.08 – Теория и методика проф. образования. – М.: МПГУ, 2011. – 427 с.
10. Шумилова Е. Н. Текст-контекст: образовательная парадигма поликультурного пространства педагога-музыканта / М. Д. Корноухов, Е. Н. Шумилова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2018. – № 2. – С. 13-29.

REFERENCES

1. Искусство pianista-koncertmejestera: Teorija i praktika: Sb. statej konferencii Shkoly koncertmejesterskogo masterstva 2014 goda. M.: Print-maket, 2015. 128 p.
2. Abdullin Je. B. Metodologicheskaja podgotovka muzykanta-pedagoga: sushhnost', struktura, process realizacii: monografija. Moskva: MPGU, 2019. 278 p.
3. Bondarevskaja E. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitanija / E. V. Bondarevskaja, S. V. Kul'nevich. Moskva: Rostov-na-Donu: TC «Uchitel'», 1999. 558 p.
4. Verbickij A. A. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii / A. A. Verbickij, O. G. Larionova. Moskva: Logos, 2009. 336 p.
5. Vinogradov K. L. O specifike tvorcheskikh vzaimootnoshenij pianista-koncertmejestera i pevca // Muzykal'noe ispolnitel'stvo i sovremennost'. Vyp. 1. M.: Muzyka, 1988. Pp. 151-178.
6. Biktashev V. N. Искусство концертмейстера. SPb.: Sojuz hudozhnikov, 2014. 156 p.
7. Bochkarev L. L. Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti. M.: Institut psihologii RAN, 1997. 352 p.
8. Концертмейстерское искусство. Теория, история, практика // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 19 ноября 2015 года / Редакторы-составители В. А. Таганцева, И. Г. Григорьева. Казань: Казанская гос. консерватория, 2016. 250 p.
9. Корноухов М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: дисс. ... д-ра пед. наук. 13.00.08 Теория и методика проф. образования. М.: МПГУ, 2011. 427 p.
10. Шумилова Е. Н. Текст-контекст: образовательная парадигма поликультурного пространства педагога-музыканта / М. Д. Корноухов, Е. Н. Шумилова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. # 2. Pp. 13-29.



СИТНИКОВА

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры общей и социальной
психологии,
ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный университет»
e-mail: safonova.4444@yandex.ru

ТКАЧ

ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

заведующий кафедрой психологии,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»

e-mail: elenat3004@mail.ru

ВОЛКОВА

ЕЛЕНА ВАЛЕНТИНОВНА

студент,
ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный университет»
e-mail: volkovaev@mail.ru

ELENA VASILIEVNA

SITNIKOVA

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the
Department of General and Social
Psychology,
Voronezh State University
e-mail: safonova.4444@yandex.ru

ELENA NIKOLAEVNA

TKACH

Head of the Department of
Psychology, Candidate of
Psychological Sciences, Associate
Professor,
Pacific State University

e-mail: elenat3004@mail.ru

ELENA VALENTINOVNA

VOLKOVA

Student,
Pacific State University

e-mail: volkovaev@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей представлений о конфликтной ситуации у студентов с разными стратегиями поведения в конфликте. В проведенном исследовании было выявлено, что у студентов с разными предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте имеются разные представления о конфликтной ситуации:

1) для респондентов, ориентированных на компромисс и проявляющих умеренное дружелюбие, важны такие характеристики конфликта, как «опасный-безопасный», «громкий-тихий», «глупый-умный», в их представлениях конфликт является неприятным, приносящим грусть и страдание; активного человека в конфликте они воспринимают как не испытывающего вину и отчаяние, реальный конфликт они оценивают как интересный, незабываемый, в рамках моральных норм;



2) респонденты, ориентированные на использование в качестве стратегии разрешения конфликта уклонение (избегание), в своих представлениях отдают предпочтение таким характеристикам конфликта, как справедливость и осознанность; им свойственна нерешительность; активный человек в их представлениях решительный, серьезный, интересный, уверенный, гордый;

3) респонденты, предпочитающие стратегию приспособления, акцентируют внимание на таких характеристиках конфликта, как «совместный-индивидуальный», «несерьезный-серьезный», «пугающий-успокаивающий», они воспринимают конфликт как неприятный, приносящий несчастья, простой, имеют представление об активном человеке как ведущим себя в конфликте громко и не испытывающим вину.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, стратегии поведения в конфликте, студенты.

FEATURES OF CONCEPTS ABOUT THE CONFLICT SITUATION IN STUDENTS WITH DIFFERENT STRATEGIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT

The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of ideas about a conflict situation among students with different strategies of behavior in a conflict. In the study, it was revealed that students with different preferred strategies of behavior in conflict have different ideas about the conflict situation:

1) for respondents who are compromise-oriented and show moderate friendliness, such characteristics of the conflict as “dangerous-safe”, “loud-quiet”, “stupid-smart” are important, in their views the conflict is unpleasant, bringing sadness and suffering ; they perceive an active person in conflict as not experiencing guilt and despair, they evaluate a real conflict as interesting, unforgettable, within the framework of moral standards;

2) respondents who are oriented towards using evasion (avoidance) as a conflict resolution strategy in their views prefer such conflict characteristics as justice and awareness; they are characterized by indecision; an active person in their ideas is decisive, serious, interesting, confident, proud;

3) respondents who prefer an adaptation strategy focus on such characteristics of the conflict as “joint-individual”, “frivolous-serious”, “frightening-soothing”, they perceive the conflict as unpleasant, unhappy, simple, they have an idea of an active person as behaving loudly and without guilt in a conflict.

Keywords: conflict, conflict situation, strategies of behavior in conflict, students.

В настоящее время не теряют своей актуальности проблема конфликта и поиск путей, средств, технологий и приемов профилактики и преодоления различных конфликтных ситуаций в тех



или иных областях жизнедеятельности, интерес также вызывает проблема выбора стратегий поведения в конфликте [1-10].

В современной науке сложилось несколько подходов к пониманию конфликта и образа конфликтной ситуации. Система представлений о конфликтной ситуации включают в себя представления о конфликте, участниках конфликта, то есть себе и оппоненте или оппонентах, их потребностях, интересах, целях, ценностях, задачах, ресурсах, возможностях, о тех условиях, в которых протекает конфликт, о вариантах поведения в конфликте.

Стратегии поведения в конфликте представляют собой такие устойчивые формы поведения в конфликте, которым субъект отдает предпочтения в процессе решения различных жизненных задач. Такие действия становятся привычными и осуществляются как типичные для конкретного человека.

Наверное, самой известной из всех существующих является классификация стратегий поведения в конфликте, предложенная К. Томасом и Р. Килманном. В этой классификации выделяются следующие стратегии поведения в конфликте:

1) уклонение (избегание), где проявляется отсутствие стремления к кооперации и отсутствует тенденция к достижению собственной цели;

2) конкуренция (соревнование), где проявляется стремление добиться своей цели несмотря на интересы оппонента;

3) приспособление, где осуществляется принесение в жертву своих интересов ради оппонента;

4) компромисс, где становится возможным соглашение на основании взаимных уступок и возникшее противоречие снимается за счет поиска нового варианта взаимодействия, который в той или иной степени устраивает обе стороны конфликта;

5) сотрудничество, где конфликтующие стороны обнаруживают альтернативу, которая полностью удовлетворяет их интересы.

Представленные типы поведения являются отражением проявлений напористости и кооперации участников конфликта. Напористость можно рассматривать как степень активности человека, который стремится удовлетворить свои интересы и решить



конкретную жизненную задачу. Кооперация позволяет человеку проявить ориентировку на другого человека и его интересы.

Цель эмпирического исследования – вывить и описать особенности представлений о конфликтной ситуации у лиц с разными стратегиями поведения в конфликте.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие диагностические методики:

1) тест на определение стиля поведения в конфликтных ситуациях Томаса-Килманна в адаптации Н. В. Гришиной;

2) тест «Диагностика межличностных отношений» (ДМО), модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, в адаптации Л. Н. Собчик;

3) методика «Образ конфликтной ситуации», разработанная Н. И. Леоновым, М. М. Главатских.

Эмпирическое исследование проводилось среди жителей города Хабаровска. В нем приняли участие 23 человека (студенты ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»). Все участники эмпирического исследования – женщины. Выборка была представлена двумя возрастными группами испытуемых: 12 респондентов (52,2 %) – женщины в возрасте от 25 до 30 лет, 11 респондентов (47,8 %) – женщины в возрасте от 30 до 40 лет.

По методике Томаса-Килманна в адаптации Н.В. Гришиной было выявлено, что:

– 10 участников эмпирического исследования (43,5 %) предпочитают такую стратегию поведения в конфликте, как компромисс (группа 1);

– 7 участников эмпирического исследования (30,4 %) предпочитают такую стратегию поведения в конфликте, как уклонение (избегание) (группа 2);

– 6 участников эмпирического исследования (26,1 %) предпочитают такую стратегию поведения в конфликте, как приспособление (группа 3).

Следует отметить, что:

- стратегия компромисса относится к варианту активных стратегий, используется при проведении переговоров, когда каждая



из конфликтующих сторон готова идти на уступки, умеренно учитывая интересы каждой из сторон; этот стиль позволяет достаточно быстро достигать разрешения конфликта;

- стиль уклонения (избегания) используется при отсутствии настойчивости и стремления кооперироваться с другими людьми для достижения общей цели; человек в этом случае пытается отстраниться, уйти в сторону и сохранить нейтральность; использование этого стиля может быть связано с нежеланием тратить силы и энергию для преодоления конфликта, испытывать напряжение и др.;

- стиль приспособления связан с проявлением стремления кооперироваться, но без напористости, в таком случае человек готов к разрешению конфликта в пользу оппонента; люди, предпочитающие стратегию приспособления, воспринимаются как слабые и легко поддающиеся чужому влиянию.

Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик показал, что:

1) в группе 1 (группе респондентов с доминирующей стратегией разрешения конфликтов компромисс) в наибольшей степени развито качество «дружелюбие» – средний балл по этой шкале в группе составил 8, что свидетельствует об умеренном развитии этого качества; эти люди склонны к сотрудничеству, кооперации, они общительны, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях, также проявляют гибкость при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, их можно охарактеризовать как сознательно конформных, они готовы следовать условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, в достижении целей группы проявляют инициативу и энтузиазм, стремятся помогать окружающим, так как хотят заслужить признание и любовь;

2) в группе 2 (группе, где респонденты ориентированы на использование в качестве стратегии разрешения конфликта уклонение (избегание)) доминирует зависимый тип межличностных отношений (средний балл 9), людей, придерживающихся такого типа отношений, можно охарактеризовать как послушных, боязливых,



беспомощных, они не умеют проявить сопротивление, искренне считают, что другие всегда правы;

3) в группе 3 (группе респондентов с ориентацией на стиль приспособления) выявлено два доминирующим типа в межличностных отношениях: застенчивый и альтруистичный, причем они выражены в равной степени интенсивно – средний балл по обеим шкалам составляет 12, что характеризуется как высокий уровень развития; такие люди застенчивые, кроткие, легко смущаются, склонны подчиняться более сильному без учета ситуации, при этом гиперответственные, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, зачастую проявляют навязчивость в своей помощи и излишнюю активность по отношению к окружающим, принимают на себя ответственность за других.

Были получены результаты диагностики с помощью методики «Образ конфликтной ситуации» Н. И. Леонова, М. М. Главатских. Для оценки достоверности различий данных был использован t-критерий Стьюдента. Согласно полученным данным среди факторов, присутствующих в образе конфликта, у респондентов всех групп присутствуют «Сила» и «Активность». «Оценка» как фактор присуща только испытуемым из группы 1 и 3.

Во всех группах участников эмпирического исследования фактор «Сила» представлен такими характеристиками как навязчивый-ненавязчивый, слабый-сильный, раздражительный-спокойный, зависимый-свободный, эгоистичный-помогающий, проясняющий-запутывающий.

У участников исследования группы 1 образ конфликтной ситуации воспринимается в таких характеристиках, как «опасный-безопасный» (0,96), «громкий-тихий» (0,96), «глупый-умный» (0,96). В группе 2 наиболее значимыми характеристиками являются справедливость конфликта (0,94) и его осознанность (0,94). Для участников исследования группы 3 значимыми оказались такие характеристики, как «совместный-индивидуальный» (0,93), «несерьезный-серьезный» (0,91), «пугающий-успокаивающий» (0,93).



Анализ содержательных характеристик фактора «Сила» показал, что участники эмпирического исследования группы 1 имеют представление о конфликте как умном. Эмоциональная характеристика конфликта у респондентов группы 1 негативная: конфликт они воспринимают как неприятный, приносящий грусть и страдание.

Участники исследования группы 2 воспринимают конфликт как нерешительный.

В представлениях о конфликте у участников эмпирического исследования группы 3 с позиции силы проявились такие характеристики, как его совместность и несерьезность. Участники группы 3 не обнаруживают в конфликте источника стресса, поскольку имеют представление о том, что ситуация конфликта сама по себе не поддается анализу, действовать в ней можно только интуитивно. Соответственно, они предпочитают подстроиться под другую сторону в целях скорейшего разрешения конфликтной ситуации.

Фактор «Активность» во всех группах участников исследования представлена такой характеристикой, как «пассивный-активный».

Участники исследования группы 1 представляют активного человека, не испытывающим вину и отчаянье.

Активный человек, в представлении участников группы 2, решительный, серьезный, интересный, уверенный и гордый.

Участники группы 3 имеют представление об активном человеке как ведущим себя в конфликте громко и не испытывающим вину.

Фактор «Оценка» присутствует в образе конфликтной ситуации у респондентов групп 1 и 3. Общей является характеристика «плохой-хороший». Участники группы 1 оценивают реальный конфликт как интересный, незабываемый и соответствующий моральным нормам. Участники исследования группы 3 воспринимают конфликт как неприятный, приносящий несчастья, простой.

Таким образом, необходимо отметить, что у студентов с разными предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте имеются разные представления о конфликтной ситуации:



4) для респондентов, ориентированных на компромисс и проявляющих умеренное дружелюбие, важны такие характеристики, как «опасный-безопасный», «громкий-тихий», «глупый-умный», в их представлениях конфликт является неприятным, приносящим грусть и страдание; активного человека в конфликте они воспринимают как не испытывающего вину и отчаянье, реальный конфликт они оценивают как интересный, незабываемый, в рамках моральных норм;

5) респонденты, ориентированные на использование в качестве стратегии разрешения конфликта уклонение (избегание), в своих представлениях отдают предпочтение таким характеристикам конфликта как справедливость и осознанность; им свойственна нерешительность; активный человек в их представлениях решительный, серьезный, интересный, уверенный, гордый;

6) респонденты, предпочитающие стратегию приспособления, акцентируют внимание на таких характеристиках конфликта, как «совместный-индивидуальный», «несерьезный-серьезный», «пугающий-успокаивающий», они воспринимают конфликт как неприятный, приносящий несчастья, простой, имеют представление об активном человеке как ведущим себя в конфликте громко и не испытывающим вину.

ЛИТЕРАТУРА

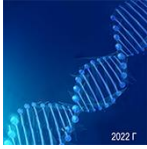
1. Афонасов А. В. Формирование опыта конструктивного разрешения межличностных конфликтов у курсантов военного вуза: дисс. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2002.
2. Главатских М. М. Взаимосвязь образа конфликтной ситуации с поведением в конфликте: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 245 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб., 2000. – 464 с.
4. Донцова М. В. Конфликтные стратегии студентов-психологов // Вестник ТГУ. – 2009. – № 7. – С. 78-84.
5. Жукова С. Л. Медиация и ее роль в разрешении конфликтов в образовательном пространстве школы / С. Л. Жукова, Е. Н. Ткач // Мотивация и рефлексия личности: актуальные вопросы теории и практики. – Хабаровск: ТОГУ. – 2020. – С. 128-131.
6. Исмаилова Ж. Т. Проблемы конфликтов в социальной работе / Ж. Т. Исмаилова, К. Омурзакова // Вестник Бишкекского государственного университета. – 2020. – № 1(51). – С. 60-62.



7. Каштанова О. В. Маргинальность и конфликт в работах зарубежных и отечественных исследователей // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 400. – С. 21-29.
8. Кишко М. В. Внутрличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте: дисс. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2003.
9. Леонов Н. И. Психология конфликтного поведения: дисс. ... доктора психол. наук. – Ярославль, 2002.
10. Ситникова Е. В. Взаимосвязь эмпатии и выбора стратегий поведения в конфликте у военнослужащих срочной службы / Е. В. Ситникова, Е. Н. Ткач, В. И. Овчар // Живая психология. – 2021. – Т. 8. – № 3 (31). – С. 25-32.

REFERENCES

1. Afonarov A. V. Formirovanie opyta konstruktivnogo razresheniya mezhlichnostnykh konfliktov u kursantov voennogo vuza: diss. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2002.
2. Glavatskih M. M. Vzaimosvjaz' obraza konfliktnoj situacii s povedeniem v konflikte: diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2003. 245 p.
3. Grishina N. V. Psihologija konflikta. SPb., 2000. 464 p.
4. Doncova M. V. Konfliktnye strategii studentov-psihologov // Vestnik TGU. 2009. # 7. Pp. 78-84.
5. Zhukova S. L. Mediacija i ee rol' v razreshenii konfliktov v obrazovatel'nom prostranstve shkoly / S. L. Zhukova, E. N. Tkach // Motivacija i refleksija lichnosti: aktual'nye voprosy teorii i praktiki. Habarovsk: TOGU. 2020. Pp. 128-131.
6. Ismailova Zh. T. Problemy konfliktov v social'noj rabote / Zh. T. Ismailova, K. Omurzakova // Vestnik Bishkekskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. # 1 (51). Pp. 60-62.
7. Kashtanova O. V. Marginal'nost' i konflikt v rabotah zarubezhnykh i otechestvennykh issledovatelej // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. # 400. Pp. 21-29.
8. Kishko M. V. Vnutrilichnostnye determinanty vybora strategii povedenija v konflikte: diss. ... kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 2003.
9. Leonov N. I. Psihologija konfliktnogo povedenija: diss. ... doktora psihol. nauk. Jaroslavl', 2002.
10. Sitnikova E. V. Vzaimosvjaz' jempatii i vybora strategij povedenija v konflikte u voennosluzhashchih srochnoj sluzhby / E. V. Sitnikova, E. N. Tkach, V. I. Ovchar // Zhivaja psihologija. 2021. T. 8. # 3 (31). Pp. 25-32.



ТОЛСТИКОВА

СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и
практической психологии,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
e-mail: TolstikovaSN@mgpu.ru

SVETLANA NIKOLAEVNA

TOLSTIKOVA

Doctor of Psychology, Professor of the
Department of General and Practical
Psychology,
Moscow City Pedagogical University

e-mail: TolstikovaSN@mgpu.ru

НИКИТИНА

НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

доктор педагогических наук, профессор
кафедры общей психологии и
педагогике,
ОЧУ ВО «Московский университет
имени А. С. Грибоедова»
e-mail: nn00803@mail.ru

NATALYA IVANOVNA

NIKITINA

Doctor Of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of General
Psychology and Pedagogy,
Moscow University named after
A. S. Griboyedov

e-mail: nn00803@mail.ru

АЛИПХАНОВА

ФАТИМА НАДИРБЕКОВНА

доктор педагогических наук, профессор
кафедры современной педагогики,
непрерывного образования и
персональных треков,
ФГБОУ ВО «Российский
государственный социальный
университет»
e-mail: fatima2365@mail.ru

FATIMA NADIRBEKOVNA

ALIPHANOVA

Doctor Of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Modern
Pedagogy, continuing education and
personal tracks,
Russian State Social University

e-mail: fatima2365@mail.ru

ШИШКИНА

НАТАЛИЯ СЕРГЕЕВНА

аспирант кафедры современной
педагогике, непрерывного
образования и персональных треков,
ФГБОУ ВО «Российский
государственный социальный
университет»
e-mail: novc_rgsu@mail.ru

NATALIA SERGEEVNA

SHISHKINA

Postgraduate Student of the Russian
State Social University, Department of
Modern Pedagogy, continuing
education and personal tracks,
Russian State Social University

e-mail: novc_rgsu@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ И
ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ**



В традиционной российской системе образования дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах (в настоящее время такие школы-интернаты в составе образовательных комплексов могут называться образовательными площадками, реализующими адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с ОВЗ). Профессиональная деятельность педагогов-психологов в школах-интернатах для детей с особенностями здоровья требует специфической профессиональной подготовленности. Роль педагогов-психологов в таких школах-интернатах немаловажная, так как от них зависит обеспечение целостной системы психолого-педагогической поддержки ребенка, делающей акцент на его возможностях, а не на ограничениях. Однако многие выпускники вузов по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат) не готовы в должной мере к работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Отсутствие системного подхода к проблеме профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе в специализированных школах-интернатах приводит к дефициту необходимых компетенций, у будущих профессионалов не формируется целостного представления о содержательно-технологическом базисе работы с такими детьми. В статье рассматривается сущность понятия «профессиональная готовность педагога-психолога к работе в специализированной школе-интернате», анализируются теоретико-методические основы формирования данной готовности в условиях образовательной среды вуза (приведены характеристики методологических подходов (компетентностный, проблемно-ориентированный, социокультурный, рефлексивный), которые являются базовыми для формирования в вузе исследуемой профессиональной готовности). В статье описаны структурные компоненты данной готовности (профессионально-когнитивный; профессионально-коммуникативный; профессионально-деятельностный; эмоционально-волевой; профессионально-акмеологический). Констатируется, что сущность профессиональной готовности педагогов-психологов к работе в специализированных школах-интернатах заключается в их способности адаптироваться к уникальным потребностям и характеристикам учащихся с ОВЗ, в отличных профессиональных навыках в сфере эффективного психолого-педагогического сопровождения таких детей в их индивидуальном развитии, обучении, воспитании, социализации.

Ключевые слова: профессиональная готовность, педагог-психолог, специализированные школы-интернаты, дети с ОВЗ, профессиональное образование.



PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS- PSYCHOLOGISTS TO WORK IN BOARDING SCHOOLS AND PECULIARITIES OF ITS FORMATION AT THE UNIVERSITY

In the traditional Russian education system, children with developmental disabilities are educated in special (correctional) educational institutions, at home or in special boarding schools (at present, such boarding schools as part of educational complexes can be called educational sites that implement adapted basic general education programs for children with disabilities). The professional activity of educational psychologists in boarding schools for children with special needs requires specific professional training. The role of educational psychologists in boarding schools of this kind is important, since it is up to them to provide an integrated system of psychological and pedagogical support for the child, focusing on his capabilities, and not on limitations. However, many graduates of universities in the direction of training "Psychological and pedagogical education" (bachelor's degree) are not adequately prepared to work with children with disabilities and children with disabilities. The lack of a systematic approach to the problem of professional readiness of future psychologists to work in specialized boarding schools leads to a lack of necessary competencies; future professionals do not form a holistic view of the content-technological basis for working with such children. The article discusses the essence of the concept of "professional readiness of a teacher-psychologist to work in a specialized boarding school", analyzes the theoretical and methodological foundations for the formation of this readiness in the educational environment of the university (characteristics of methodological approaches are given (competence-based, problem-oriented, socio-cultural, reflective), which are basic for the formation of the researched professional readiness at the university). The article describes the structural components of this readiness (professional-cognitive; professional-communicative; professional-activity; emotional-volitional; professional-acmeological). It is stated that the essence of the professional readiness of educational psychologists to work in specialized boarding schools lies in their ability to adapt to the unique needs and characteristics of students with disabilities, in excellent professional skills in the field of effective psychological and pedagogical support of such children in their individual development, training, education, socialization.

Keywords: professional readiness, teacher-psychologist, specialized boarding schools, children with disabilities, vocational education.

Введение

В современной российской действительности актуальна проблематика повышения качества профессионального образования педагогов-психологов, которые призваны обеспечить в



различных типах образовательных учреждений психолого-педагогическое сопровождение личностного развития, успешной социализации обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Вопрос о качестве профессионального образования специалистов психолого-педагогического профиля был актуальным во все времена, но на современном этапе развития российского общества он может считаться доминирующим [5].

По мнению авторов статьи, качество профессиональной подготовки выпускников вуза по программе бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» может в определённой мере определяться уровнем сформированности у педагога-психолога профессиональной готовности к трудовой деятельности в школе-интернате, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с ОВЗ.

В теории и технологии профессионального образования имеются разночтения в выборе методологических подходов к процессу формирования в образовательной среде вуза профессиональной готовности педагога-психолога [4; 6; 17]. В статье приведем авторских взгляд на методологические подходы, реализация которых в учебно-воспитательном процессе университета будет способствовать формированию профессиональной готовности педагога-психолога к работе в специализированных школах-интернатах.

Основная часть

Сущность трактовки понятий «профессиональная готовность педагога-психолога», «профессиональная готовность педагога-психолога к работе в специализированных школах-интернатах» может различаться (варьироваться) в зависимости от контекста и точки зрения того или иного ученого-исследователя [3; 16; 18; 19]. Суммируя проанализированные определения данных понятий [7-12], можно констатировать, что в целом профессиональная готовность педагога-психолога к работе в школах-интернатах для детей с ОВЗ представляет собой интегрированный профессионально-личностный феномен, который объединяет в себе достаточно высокий уровень



профессиональной образованности специалиста, совокупность сформированных компетенций, развитых профессионально важных качеств и личностных свойств, которые позволяют ему успешно выполнять свои должностные обязанности (свой функционал), свою роль в психолого-педагогической поддержке процесса социального развития учащихся с особыми образовательными потребностями. Профессиональная готовность педагога-психолога к работе в специализированных школах-интернатах включает в себя также и развитые в процессе вузовского образования способности данного специалиста эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в особой учебно-воспитательной среде, способности адаптировать свои знания, навыки и методы для работы с конкретными учащимися, имеющими различные нозологические особенности и потребности. К сформированным профессионально важным качествам педагога-психолога, которые включаем в состав его профессиональной готовности мы относим, в частности, терпение, коммуникабельность, эмпатию, толерантность, гибкость, самодисциплину, организованность, креативность, стрессоустойчивость, доброжелательность и другие качества, которые помогают установить доверительные отношения с различными субъектами образовательного процесса, адаптироваться к изменчивым ситуациям и поддерживать, сопровождать детей с особыми образовательными потребностями в сложном процессе их социальной адаптации.

Профессиональная готовность педагога-психолога к работе в специализированных школах-интернатах (например, для детей с нарушениями интеллекта) основывается на специфических знаниях, навыках и компетенциях, необходимых для успешного сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. Ниже приведем несколько аспектов, которые отражают сущность профессиональной готовности психологов в данной области трудовой деятельности.

Первый аспект условно можно обозначить как профессионально-когнитивный. Он включает в себя системные знания в области психологии, педагогики, физиологии, медицины,



специального образования, междисциплинарные знания о разных типах особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, о принципах, методах и стратегиях обучения, воспитания, развития, которые эффективно поддерживают учеников с различными особыми потребностями; знание нозологий, методов диагностики и коррекции, адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям учащегося с ОВЗ, знание современных технологий обеспечения психологической и социально-педагогической поддержки различных субъектов образовательного процесса, знания из других научно-практических областей, относящихся к профессиональной деятельности педагога-психолога в специализированных школах-интернатах. Педагогу-психологу необходимо быть хорошо осведомленным о различных особых индивидуальных потребностях, психологических особенностях каждого ребенка с ОВЗ, с которым он будет работать в школе-интернате.

Второй аспект профессиональной готовности педагога-психолога обозначим как профессионально-коммуникационный. Педагоги-психологи в специализированных школах-интернатах должны быть отличными коммуникаторами, уметь эффективно взаимодействовать с обучающимися, педагогами, родителями и другими профессионалами, обеспечивая эмоциональную, консультативную поддержку всем субъектам образовательного, воспитательного процессов и конструктивное взаимодействие между ними.

Третий аспект профессиональной готовности педагога-психолога к работе в школе-интернате для детей с ОВЗ назовем профессионально-деятельностный. Он включает в себя сформированные в процессе вузовской подготовки навыки адаптации образовательной программы для учащихся с особыми образовательными потребностями; умения разрабатывать и реализовывать индивидуальные планы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, воспитания, развития для каждого ребенка с ОВЗ, учитывая специфические психовозрастные свойства и потребности каждого ребенка, подходящие стратегии и



методы работы с ним. Педагог-психолог должен быть знаком с различными адаптированными материалами, специализированными оценочными инструментами, чтобы обеспечить учебный процесс, соответствующий потребностям учеников.

Профессионально-деятельностный аспект профессиональной готовности педагога-психолога к работе в школе-интернате для детей с ОВЗ включает в себя и способность выпускника вуза выполнять тьюторские функции. Роль педагога-психолога как тьютора в школе-интернате имеет особое значение для индивидуальной психолого-педагогической поддержки, психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями. Педагог-психолог в роли тьютора осуществляет индивидуальное консультирование, оказывает профессиональную помощь в развитии личных качеств и социально значимых навыков обучающихся, специализированную поддержку учебного процесса и т.д. Тьютор работает в тесном контакте с учеником и его семьей, чтобы максимально удовлетворить индивидуальные потребности ребенка в сфере обучения, социальной адаптации. Педагог-психолог в роли тьютора будет разрабатывать совместно с коллегами индивидуальные планы обучения, учитывая специальные потребности ученика с ОВЗ и стремиться создать дифференцированные материалы и методы обучения. Тьютор активно сотрудничает с учителями, консультирует их по вопросам адаптации программы и специального методического (дидактического), социально-педагогического сопровождения ученика. Помимо академической поддержки, педагог-психолог в роли тьютора будет обеспечивать психологическую поддержку учащегося, помогать ему в развитии самооценки, управлении эмоциями, решении конфликтов, адаптации к школьной среде и др., будет применять психологические методы и стратегии, способствующие психологическому благополучию учащегося. Как тьютор, педагог-психолог будет отслеживать прогресс ученика и проводить оценку его развития и достижений, анализировать диагностические данные и разнообразную информацию,



предоставленную другими субъектами учебно-воспитательного процесса, чтобы определить эффективность применяемых стратегий, методик и предложить рекомендации для дальнейшего личностного развития ребенка и его психолого-педагогической поддержки.

В целом, функционал педагога-психолога в роли тьютора в школе-интернате заключается в обеспечении индивидуальной поддержки, психологического и социально-педагогического сопровождения личностного роста ребенка, академического прогресса учащихся с особыми образовательными потребностями [13].

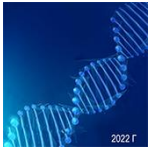
Четвертый аспект профессиональной готовности педагога-психолога к работе в школе-интернате для детей с ОВЗ мы назовем эмоционально-волевым. Он включает в себя эмоциональную готовность педагога-психолога к работе с детьми с ОВЗ, что предполагает наличие у данного специалиста стремления понять особый личностный мир каждого ребенка, проявление уважения к индивидуальности каждого ребенка, на этой основе стремление создавать безопасную и поддерживающую среду для детей с особыми потребностями, которая обеспечивает им позитивное самоощущение. Данный компонент включает в свой состав и умения «сглаживать острые углы» в конфликтных ситуациях, которые, к сожалению, неизбежно будут возникать в процессе взаимодействия педагога-психолога с членами семьи ребенка с ОВЗ, другими специалистами школы-интерната; навыки профилактики собственного профессионального, эмоционального выгорания [15].

Пятый аспект профессиональной готовности педагога-психолога к работе в школе-интернате для детей с ОВЗ обозначим как профессионально-акмеологический. Педагог-психолог должен быть готов к постоянному обучению, активно искать возможности для профессионального и личностного развития, самосовершенствования, чтобы сохранять свою мотивацию и эффективность в работе, уметь поддерживать профессиональные связи, чтобы получать регулярную обратную связь, обмениваться опытом и обучаться саморазвитию. Он должен следить за последними достижениями, новыми методиками, технологиями



работы, отечественными и зарубежными исследованиями в области работы с детьми с ОВЗ. Постоянное профессиональное саморазвитие помогает педагогу-психологу быть в курсе современных подходов и эффективных практик в сфере профессиональной деятельности.

Сущность профессиональной готовности педагогов-психологов к трудовой деятельности в специализированной школе-интернате с детьми с разными нозологиями и их родителями может быть раскрыта через различные подходы, учитывающие факторы разнообразия уникальности и индивидуальности каждого ребенка и его семьи. В частности, индивидуальный подход к раскрытию сущности данного типа профессиональной готовности предполагает, что педагог-психолог должен уметь применять индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его особенностей, нозологии и уровня развития, должен быть гибким в использовании различных методов и техник в работе с каждым ребенком, учитывая его потребности, возможности, потенциал, перспективы развития. Системный подход к раскрытию сущности данного типа профессиональной готовности предполагает, что педагог-психолог должен понимать взаимосвязь различных факторов, влияющих на развитие ребенка с ОВЗ, включая семью, школу-интернат, социальную среду и др., должен способствовать взаимодействию разных субъектов учебно-воспитательного процесса, координировать их работу и обеспечивать планомерный и системный подход в психолого-педагогической поддержке ребенка. Смысл культурно-компетентного подхода состоит в том, что, учитывая разнообразие существующих в современном обществе культур и ценностей, педагог-психолог должен быть компетентен в социокультурном и аксиологическом аспектах работы с детьми и их родителями. Это включает уважение к культурным различиям, осознание и понимание их влияния на развитие ребенка, а также способность адаптироваться и находить общий язык с разными культурными группами. Проактивный подход к раскрытию сущности данного типа профессиональной готовности предполагает, что педагог-психолог должен быть проактивным и инициативным в своих действиях и



решениях, способным предлагать различные подходы и стратегии для помощи ребенку и его семье, а также предупреждать возможные проблемы и искать пути их решения.

Формирование в вузе профессиональной готовности будущих психологов к работе в школах-интернатах требует применения различных методологических подходов, которые должны реализовываться в образовательной среде университета, в его учебно-воспитательном процессе комплексно, в синергетическом единстве. Одним из базовых подходов является компетентностный подход, который фокусируется на развитии разнообразных компетенций (они определены ФГОС ВО, трудовыми действиями в профессиональном стандарте, квалификационными характеристиками и должностными обязанностями), необходимых педагогу-психологу для работы в школах-интернатах для детей с ОВЗ. В процессе формирования данных компетенций важна методически правильная организация учебной и производственной практики студентов на базе специализированных школ-интернатов, конструктивное профессионально-личностное общение будущих педагогов-психологов с опытными и высококвалифицированными специалистами школ-интернатов, привлечение к преподаванию в вузе специальных дисциплин специалистов-практиков, имеющих опыт работы в школах-интернатах для детей с ОВЗ. Кроме компетентностного подхода в процессе формирования профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе в школе-интернате важен и проблемно-ориентированный подход. В рамках реализации этого подхода студенты сталкиваются с конкретными практическими проблемами, которые могут возникнуть при работе в школах-интернатах для детей с ОВЗ. Они изучают причины возникновения, динамику развития таких проблем, предлагают свои и рассматривают существующие методы их решения, анализируют различные подходы и стратегии в сфере профилактики и разрешения тех или иных проблем. Проблемно-ориентированный подход может включать использование групповых проектов по проблемам профессиональной деятельности педагога-психолога в школе-интернате для детей с ОВЗ, исследовательских



заданий, проведение дебатов, индивидуальное и микрогрупповое решение практических задач, которые требуют анализа и синтеза разнообразной информации, развития критического, дивергентного мышления и поиска альтернативных решений. Еще одним важным методологическим подходом к процессу формирования в вузе профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе в школах-интернатах является социокультурный подход. Данный подход помогает студентам понять социокультурный контекст и особенности, связанные с работой в школах-интернатах. Преподаватели вуза могут использовать кейс-стади, примеры из практики, чтобы обсудить культурные, социальные нормы, ценности и стереотипы российского общества, которые могут повлиять на работу педагога-психолога школы-интерната с детьми с ОВЗ и их семьями. Это позволяет развить критическое, дивергентное мышление будущих педагогов-психологов, способность применять свои междисциплинарные знания и навыки к реальным практическим ситуациям.

Можно указать и рефлексивный подход к процессу формирования в вузе профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе в школах-интернатах. Этот подход способствует развитию рефлексивной практики у студентов (в частности, формированию и развитию умений вести дневники самонаблюдений за своими успехами, достижениями, ошибками, неудачами в ходе различных видов практики, волонтерской работы в школах-интернатах для детей с ОВЗ), фиксация в дневниках самонаблюдения результатов обсуждений своего первичного профессионального опыта, своих сильных и слабых сторон как будущего педагога-психолога с наставниками баз практики, преподавателями вузов. Кроме дневников самонаблюдения студенты могут создавать портфолио как будущего педагога-психолога школы-интерната. Данный подход помогает студентам осознать и выражать свои мысли, эмоции и реакции на профессиональные ситуации, развивать свою профессиональную идентичность, ставить (формулировать) цели в сфере личностного и профессионального роста, разрабатывать планы для их достижения, навыки



профессионально-личностного метапознания и самоанализа, способствует личностному и профессиональному развитию и саморазвитию будущих педагогов-психологов.

В целом же, реализуемые в органическом единстве выше перечисленные методологические подходы (компетентностный, проблемно-ориентированный, социокультурный, рефлексивный) помогают студентам (будущим педагогам-психологам) развивать необходимые практико-ориентированные (профессионально-прикладные) знания, навыки, компетенции, профессионально важные качества и способности, необходимые для работы в школах-интернатах для детей с ОВЗ. Они стимулируют независимое мышление, активное участие в учебном процессе и приобретение опыта, формируя профессиональную готовность психологов для успешной трудовой деятельности.

Формирование профессиональной готовности педагогов-психологов к трудовой деятельности в школах-интернатах для детей с ОВЗ может быть обеспечено с помощью различных педагогических технологий и методов. Так, например, достаточно эффективным является использование кейс-метода, позволяющего студентам работать с конкретными ситуациями, которые могут возникнуть в работе педагога-психолога в школе-интернате. Студентам предлагаются реальные или вымышленные кейсы, в которых они анализируют проблемы, принимают решения и обсуждают возможные стратегии работы. Большим потенциалом в сфере формирования профессиональной готовности педагогов-психологов к трудовой деятельности в школах-интернатах для детей с ОВЗ обладают ролевые (деловые, профессионально-имитационные, учебно-профессиональные) игры и симуляции, которые позволяет студентам переживать и анализировать типичные ситуации личностно-делового (профессионального) взаимодействия в школах-интернатах с различными субъектами образовательного (учебно-воспитательного, коррекционно-развивающего, социально-педагогического) процессов [2]. Студенты могут играть роли педагогов-психологов, учеников, родителей и других участников, что помогает им лучше понять и применять различные роли и стратегии



в среде жизнедеятельности школы-интерната для детей с ОВЗ. Конечно же, метод проектов актуален в процессе формирования профессиональной готовности педагогов-психологов к трудовой деятельности в школах-интернатах. Это может быть индивидуальное или микрогрупповое проектирование и проведение психологических тренингов, разработка программ адаптивного образования, микрогруппового консультирования, подготовка материалов для обучающих курсов, родительских собраний, педагогических советов и др. [1]. Комбинирование этих и других педагогических методов, технологий помогает студентам развивать свою профессиональную готовность к работе в школах-интернатах, позволяет им учиться на практике, развивать свои навыки и компетенции, а также подготавливаться к сложностям и вызовам, с которыми они могут столкнуться в будущей трудовой деятельности.

Заключение

Структурные компоненты профессиональной готовности педагога-психолога к работе в школе-интернате для детей с ОВЗ охватывают несколько ключевых аспектов: а) профессионально-когнитивный аспект (знания в области психологии, специального образования, методик работы с детьми с ОВЗ и других релевантных областях; глубокое понимание специалистом особых потребностей и специфических психолого-педагогических, медикофизиологических характеристик таких детей и др.); б) профессионально-коммуникативный аспект (отлично развитые коммуникативные навыки, умения эффективно общаться с детьми, их семьями, другими педагогами и специалистами, устанавливать доверительные отношения в сфере сотрудничества и др.); в) профессионально-деятельностный аспект (способность адаптировать методики обучения и оценки достижений для конкретного ребенка с ОВЗ, проводить разработку индивидуальных образовательных программ, владение консультативными технологиями, тренинговыми техниками, умения обеспечить необходимую психолого-педагогическую поддержку, квалифицированную помощь, содействие в преодолении личных и психологических трудностей учащихся и др.); г) эмоционально-волевой аспект (эмоциональную



готовность педагога-психолога к работе с детьми с ОВЗ, умения «сглаживать острые углы» в конфликтных ситуациях, навыки профилактики собственного профессионального, эмоционального выгорания и др.); д) профессионально-акмеологический аспект (систематическое повышение своей квалификации, разработка и реализация программ профессионально-личностного саморазвития и др.).

Перечисленные выше структурные компоненты профессиональной готовности педагога-психолога к работе в школе-интернате для детей с ОВЗ взаимодействуют вместе, чтобы создать основу не только для эффективной работы специалиста, но и для достижения позитивных результатов в развитии, образовании, социальной адаптации детей с ОВЗ [14].

Профессиональная готовность педагогов-психологов к работе в школах-интернатах для детей с ОВЗ предполагает сформированность у данного специалиста правовой культуры (отличное знание правовых основ профессиональной деятельности педагога-психолога в школе-интернате; законодательства в сфере защиты прав детей с ОВЗ), навыков профессионально-этического и деонтологического поведения, навыков проявления особого внимания к уникальным потребностям и характеристикам конкретного ребенка, профессионального понимания особенностей различных видов нарушений развития. Например, педагоги-психологи, работающие в школах-интернатах для детей с ментальными нарушениями, должны быть хорошо знакомы с такими видами нарушений развития как аутизм, синдром Дауна, аспергерский синдром и другие. Они должны понимать особенности каждого нарушения и быть в состоянии разработать индивидуальные подходы и стратегии для работы с каждым учеником.

Профессиональная готовность педагогов-психологов к работе в школах-интернатах для детей с ОВЗ предполагает сформированность коммуникационных навыков, умений работать в команде, в сотрудничестве с различными субъектами образовательного (целостного педагогического) процесса, владение методами и техниками индивидуальной и групповой работы (готовность и



способность к проведению индивидуальных и микрогрупповых консультаций, тренингов с учащимися, членами их семей, педагогами), наличие умений решать конфликты и проблемы в конструктивном и эмпатичном стиле. Профессиональная готовность педагогов-психологов к работе в школах-интернатах для детей с ОВЗ включает в себя и готовность специалиста к изменчивым ситуациям, возникающим в процессе жизнедеятельности интерната. Педагоги-психологи должны быть гибкими в своих подходах и методах работы, способными к быстрой адаптации к новым обстоятельствам и готовыми к решению проблем, которые могут возникнуть в ходе образовательного процесса.

Педагогическое сопровождение формирования профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к трудовой деятельности в школах-интернатах для детей с ОВЗ требует комбинации (синергии) реализации в образовательном процессе вуза различных методологических подходов, методов, технологий профессионально-ориентированного обучения, стратегий индивидуальной педагогической работы преподавателей и специалистов баз практики, руководителей волонтерской деятельности с каждым студентом. Основной целью такого сопровождения является подготовка будущих выпускников вуза (педагогов-психологов) к работе с детьми с разными нозологиями и их родителями, развитие профессиональных навыков и компетенций.

В целом же, сущность профессиональной готовности педагогов-психологов к работе в специализированных школах-интернатах заключается в их способности адаптироваться к уникальным потребностям и характеристикам учащихся с ОВЗ, в отличных профессиональных навыках в сфере эффективного психолого-педагогического сопровождения таких детей в их индивидуальном развитии, обучении, воспитании, социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автионова Н. В. Проектная деятельность студентов вуза как средство формирования межличностных отношений / Н. В. Автионова, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 276-291.



2. Автионова Н. В. Педагогическая антропология / Н. В. Автионова, Н. И. Никитина, В. М. Гребенникова. – М.: Перспектива, 2021. – 194 с.
3. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
4. Артюхина А. И. Формирование готовности преподавателей к инклюзивному обучению студентов / А. И. Артюхина, В. И. Чумаков, Н. В. Иванова // Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – № 5. – С. 85-87.
5. Вольхин С. Н. Совершенствование качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социономического профиля: коллектив. монограф. / С. Н. Вольхин, Т. В. Васильева, В. М. Гребенникова и др.; Под науч. ред. Н. И. Никитиной. – М.: Перспектива, 2022. – 323 с.
6. Гребенникова В. М., Н. И. Никитина Социально-педагогические, интегративно-антропологические и технологические аспекты формирования инклюзивной образовательной среды / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 4-2. – С. 119-126.
7. Гребенникова Е. В. Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / Е. В. Гребенникова, Е. Ю. Закотнова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 3 (156). – С. 34-37.
8. Кирилова С. А. Психологическая готовность как основа профессиональной компетентности педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57 (12). – С. 138-144.
9. Корнеева Н. Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 38 (255). – С. 49-52.
10. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 60-62.
11. Лежнина Л. В. Результат современного профессионального обучения: компетентность, компетенции или готовность к деятельности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2015. – № 3 (47). – С. 30-34.
12. Мычко Е. И. Проблема психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности / Е. И. Мычко, А. С. Зелко // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 23-28.
13. Никитина Н. И. Некоторые аспекты тьюторства в системе инклюзивного образования / Н. И. Никитина, В. М. Гребенникова, Д. А. Козлова // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 3 (9). – С. 35-39.
14. Никитина Н. И. Некоторые аспекты адаптации детей с ОВЗ, ЗПР к условиям коррекционной образовательной организации интернатного типа / Н. И. Никитина, Н. Ю. Падылин // Вопросы методологии социально-гуманитарных наук: современный контекст. Сборник науч. тр. по материалам Международ. науч.-пр. конф.: в 2-х частях / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – 2018. – С. 114-117.



15. Никитина Н. И. Профилактика эмоционального выгорания специалистов кризисного центра помощи женщинам и детям / Н. И. Никитина, Н. Ю. Падылин, В. М. Гребенникова // Человеческий капитал. – 2018. – № 10 (118). – С. 110-121.
16. Скоробогатова Ю. В. Готовность педагогов общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 8 (64). – С. 173-181.
17. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 26 с.
18. Черкасова С. А. Опыт формирования готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования / С. А. Черкасова, А. В. Лобанова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 173-176.
19. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». – 2009. – № 4. – С. 140-144.

REFERENCES

1. Avtionova N. V. Proektnaja dejatel'nost' studentov vuza kak sredstvo formirovanija mezhluchnostnyh otnoshenij / N. V. Avtionova, V. M. Grebennikova, N. I. Nikitina // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. # 5. Pp. 276-291.
2. Avtionova N. V. Pedagogicheskaja antropologija / N. V. Avtionova, N. I. Nikitina, V. M. Grebennikova. M.: Perspektiva, 2021. 194 p.
3. Alehina S. V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inkluzivnogo processa v obrazovanii / S. V. Alehina, M. N. Alekseeva, E. L. Agafonova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. # 1. Pp. 83-92.
4. Artjuhina A. I. Formirovanie gotovnosti prepodavatelej k inkluzivnomu obucheniju studentov / A. I. Artjuhina, V. I. Chumakov, N. V. Ivanova // Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. 2016. # 5. Pp. 85-87.
5. Vol'hin S. N. Sovershenstvovanie kachestva nepreryvnoj professional'noj podgotovki specialistov socionomicheskogo profilja: kollektiv. monograf. / S. N. Vol'hin, T. V. Vasil'eva, V. M. Grebennikova i dr.; Pod nauch. red. N. I. Nikitinoj. M.: Perspektiva, 2022. 323 p.
6. Grebennikova V. M., N. I. Nikitina Social'no-pedagogicheskie, integrativno-antropologicheskie i tehnologicheskie aspekty formirovanija inkluzivnoj obrazovatel'noj sredy / V. M. Grebennikova, N. I. Nikitina // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 2016. T. 8. # 4-2. Pp. 119-126.
7. Grebennikova E. V. Psihologicheskaja gotovnost' studentov-psihologov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija / E. V. Grebennikova, E. Ju. Zakotnova // Vestnik TGPU. 2015. # 3 (156). Pp. 34-37.
8. Kirilova S. A. Psihologicheskaja gotovnost' kak osnova professional'noj kompetentnosti pedagoga // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2017. # 57 (12). Pp. 138-144.



9. Korneeva N. Ju. Formirovanie gotovnosti pedagoga professional'nogo obuchenija k sozdaniju inkluzivnoj sredy obrazovanija // Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2011. # 38 (255). Pp. 49-52.
10. Kucherjavenko I. A. Problema psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti // Molodoj uchenyj. 2011. # 12. T. 2. Pp. 60-62.
11. Lezhnina L. V. Rezul'tat sovremennogo professional'nogo obuchenija: kompetentnost', kompetencii ili gotovnost' k dejatel'nosti // Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke. 2015. # 3 (47). Pp. 30-34.
12. Mychko E. I. Problema psihologicheskoj gotovnosti budushhih pedagogov k professional'noj dejatel'nosti / E. I. Mychko, A. S. Zelko // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2013. # 4. Pp. 23-28.
13. Nikitina N. I. Nekotorye aspekty t'jutorstva v sisteme inkluzivnogo obrazovanija / N. I. Nikitina, V. M. Grebennikova, D. A. Kozlova // Razvitie sovremennogo obrazovanija: teorija, metodika i praktika. 2016. # 3 (9). Pp. 35-39.
14. Nikitina N. I. Nekotorye aspekty adaptacii detej s OVZ, ZPR k uslovijam korrekcionnoj obrazovatel'noj organizacii internatnogo tipa / N. I. Nikitina, N. Ju. Padylin // Voprosy metodologii social'no-gumanitarnyh nauk: sovremennyj kontekst. Sbornik nauch. tr. po materialam Mezhdunarod. nauch.-pr. konf.: v 2-h chastjah / Pod obshh. red. E. P. Tkachevoj. 2018. Pp. 114-117.
15. Nikitina N. I. Profilaktika jemocional'nogo vygoranija specialistov krizisnogo centra pomoshhi zhenshinam i detjam / N. I. Nikitina, N. Ju. Padylin, V. M. Grebennikova // Chelovecheskij kapital. 2018. # 10 (118). Pp. 110-121.
16. Skorobogatova Ju. V. Gotovnost' pedagogov obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij k realizacii inkluzivnogo obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2016. # 8 (64). Pp. 173-181.
17. Cherkasova S. A. Formirovanie psihologo-pedagogicheskoj gotovnosti budushhih pedagogov-psihologov k rabote v sisteme inkluzivnogo obrazovanija: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2012. 26 p.
18. Cherkasova S. A. Opyt formirovanija gotovnosti studentov-psihologov k rabote v sisteme inkluzivnogo obrazovanija / S. A. Cherkasova, A. V. Lobanova // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2014. # 2 (45). Pp. 173-176.
19. Jakovleva I. M. Professional'no-lichnostnaja gotovnost' pedagoga k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Vestnik MGOPU. Serija «Pedagogika». 2009. # 4. Pp. 140-144.



АРАСЛАНОВА

АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики
дошкольного и начального
образования,
БУ «Сургутский государственный
педагогический университет
e-mail: soldatovaa@list.ru

ANASTASIA ALEXANDROVNA

ARASLANOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of
Theory and Methodology of Preschool
and Primary Education Surgut State
Pedagogical University

e-mail: soldatovaa@list.ru

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТА
С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЁРАМИ ПО ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ
ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ:
ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

В статье представлены необходимость и перспективы исследования взаимодействия университета с социальными партнёрами по личностно-профессиональному развитию высококвалифицированных кадров региона.

Ключевые слова: социальное партнерство; взаимодействие университета с социальными партнёрами; личностно-профессиональное развитие; высококвалифицированные кадры, региональный кластер.

**INTERACTION OF THE UNIVERSITY WITH SOCIAL
PARTNERS FOR THE PERSONAL AND PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL
IN THE REGION**

The article presents the need and prospects for studying the interaction of the university with social partners for the personal and professional development of highly qualified personnel in the region.

Keywords: social partnership; interaction of the university with social partners; personal and professional development; highly qualified personnel, regional cluster.

В настоящее время социальное партнерство приобрело как социальный ресурс большой «политический вес» в эффективном решении острых проблем выращивания новых цивилизованных



человеческих отношений, достижения политической стабильности на мировой арене. М. С. Жиров и Ю. А. Гребеникова отмечают явный отход от трактовки социального партнерства только как взаимодействия работников и работодателей «к разнообразию синонимичных терминов: «многосторонний диалог», «многостороннее управление», «многосекторные партнерства», «партнерства трех секторов», «общественно-частные партнерства», «новые социальные партнерства», «глобальные сети публичной политики» [7, с. 159]. За прошедшие четверть века социальное партнерство, выйдя за границы области производственных связей, входит в сферу межличностных, межнациональных, межгрупповых, межконфессиональных, межкультурных, межгосударственных отношений.

Анализ становления и развития социального партнёрства в аспекте междисциплинарного подхода показывает усиление его влияния как совокупности идей, ценностей, стратегий и технологий на различные сферы жизнедеятельности. Многофункциональная и полисубъектная природа социального партнёрства расширяет предметное поле его внедрения, позволяет встраиваться в отношения разнообразных субъектов, исполняя роль инструмента стратегического планирования, комплектного развития территории, усиления социально-экономической активности населения регионов, сохранения социальной стабильности. Являясь механизмом согласования, компромисса, достижения консенсуса социальное партнёрство порождает технологии взаимодействия социальных субъектов для решения специфических проблем локальных сфер социально-экономического развития, таких как ранок труда, подготовка высококвалифицированных кадров, профориентация. Изучение теории и практики социального партнёрства в этих сферах позволило сделать нам следующие обобщения и модельные предложения.

В основу совершенствования состава и структуры социального партнёрства в профориентационной работе, на наш взгляд, целесообразно положить модель «гептаспирали». Такая модель



корреспондирует с позициями моделей «тройной спирали» [8] и «пентаспирали» [13].

Основной тезис модели «тройной спирали» состоит в том, что в социально-экономическом развитии страны и ее отдельных регионов доминирующее положение начинают занимать университеты, генерирующие новое знание, они создают идеи, правительство создаёт нормативную базу, бизнес обеспечивает ресурсами. В контексте такого триплекса социального партнёрства вузы наряду с миссиями образования и науки выполняют миссию ядра инновационного развития. Очевидными недостатками модели называют, прежде всего, три позиции. Во-первых, предприятия неохотно инвестируют в долгосрочные фундаментальные проекты междисциплинарного характера. Прибыль делает идеальными технологии вчерашнего дня. Во-вторых, в государственном финансировании вузов посредством логистики «тройной спирали» общество рассматривает латентное незаконное субсидирование предпринимательства. В-третьих, уникальность конкретной территории (страны или региона) требует «туземной» модели, адекватной социокультурным, геополитическим, ресурсным, климатическим особенностям [10].

Модель «пентаспирали» направлена на устранение названных недостатков посредством усиления «универсальности». К компонентам «тройной спирали» – образованию, предприятиям и государству – добавляется наука и институты гражданского общества, обеспечивающие эффективное функционирование базовых. Центром, основой, причиной и фактором взаимодействия компонентов «пентаспирали» является человек. Все составляющие связаны посредством его ценностей, интересов и потребностей [13, с. 9]. По мнению разработчиков модели, «пентаспираль» характеризуют следующие особенности. Прежде всего, формой воплощения модели должен стать кластер – объединение образовательных и научных организаций, предприятий, органов государственного, местного управления, общественных организаций, использующее потенциал внутрикластерного взаимодействия с целью эффективного создания, распространения и применения



нового знания для роста своей конкурентоспособности. Кластер как гибкая интегрирующая структура объединяет ресурсы составляющих и обеспечивает взаимодействие необходимой информацией [12, с. 117]. Наличие между потенциальными компонентами «петаспирали» отдельных формальных и неформальных связей позволяет рассматривать её как гомеостатичную систему, которая стремится к самосохранению под влиянием внутренних и внешних факторов. В рамках «пентаспираль» совместные усилия отдельных составляющих обеспечивают эффект эмергентности и приводят к большей эффективности, чем сумма усилий отдельных подсистем кластера. Наряду с этим «пентаспираль» обеспечивает свободное взаимодействие своих компонентов с внешним миром, содействует их включенности в глобальные процессы, сохраняя самостоятельность и обособленность.

Предлагаемая нами «гептаспираль» направлена на удовлетворение, прежде всего, «уникальных» особенностей регионов, усиление соответствия отрасли социокультурной, геосоциально-экономической и геополитической специфике территории. Модель «гептаспираль» формируется посредством включения в «пентаспираль» ещё двух компонентов – территория и отрасль. Целесообразность такого состава субъектов социального партнёрства исходит из реалий современного социально-экономического развития РФ.

Территория – это ограниченная геосоциально-экономическое пространство субъекта РФ (региона) или компонента его административно-территориального устройства. Конкретную территорию отличают внутренние характеристики геосоциально-экономического пространства и внешние характеристики геосоциально-экономического и геополитического положения. Суть социально партнёрства в данном случае состоит в налаживании конструктивного взаимодействия действующих на пространстве территории субъектов. Субъекты взаимодействия могут находиться не на самой территории, но их связывает необходимость деятельности для решения территориально-обусловленных проблем. Субъекты имеют разные возможности и представления о природе и



сущности возникающих противоречий, но, несмотря на это, вынуждены взаимодействовать в формате территории. Идеальное социальное партнёрство понимается как конструктивное взаимодействие, выгодное каждой из сторон в отдельности и территории в целом. Естественно достичь такого «благоденствия» не всегда удаётся даже в формате скоротечных проектов. Для повышения работоспособности подобных схем нужно, прежде всего, учитывать, что субъекты взаимодействия обладают специфическим набором свойств, важнейшим из которых является форма собственности (частная, государственная, муниципальная и т.д.) и вытекающие из этого обязательственные либо вещные права (ст. 48-50, ст. 212-217 Гражданского кодекса РФ). Плодотворное партнёрство требует не только учёта реальных возможностей, перспектив, но и подтверждения в целесообразности такого объединения со стороны ключевых фигур, действующих на конкретной территории.

В настоящее время профессиональная ориентация молодёжи стимулируется государством в масштабах регионов в целях консолидации ресурсов социальных партнёров с учётом особенностей территории, её профориентационного потенциала. Профориентационный потенциал региона – это комплекс образовательного, кадрового, научного, производственного, этнокультурного потенциалов, целенаправленная реализация которого актуализирует и балансирует взаимоотношения личности и общества. Это способность региона обеспечить переход ресурсов профориентации населения в действительность посредством идеологии и технологий социального партнёрства, основанных на менталитете конкретной территории [11, с. 641]. Использование ресурсов, резервов, возможностей, перспектив и преодоление угроз профориентационной деятельности наиболее эффективно происходит в аспекте кластерного подхода и в форме кластера как механизма социального партнёрства. Считается, что кластеры представляют собой закономерный результат развития региональной экономики. В тоже время в российской практике кластеры складываются при активном участии органов власти. Но вопрос о членстве в кластере и



особенностях взаимодействия решаются субъектами самостоятельно, как «свободными силами» рынка. Следует учитывать, что большая часть валового продукта РФ производится унитарными предприятиями и государственными компаниями, а, следовательно, российские кластеры будут иметь имманентный государственный характер. В контексте социального партнёрства отметим, что в современных российских экономических реалиях преодолеть разобщённость участников рынка без государственной поддержки весьма проблематично, так как предприятиям нужно получить прибыль, а не социально-экономическое развитие региона.

В «гептаспирали» социальное партнёрство рассматривается в формате образовательно-производственного кластера – территориального объединения организаций различных отраслей экономики, сфер культуры, гражданского общества и органов власти, взаимодополняющих друг друга с целью наращивания человеческого капитала, позволяющего получать эффекты, превосходящие инвестиции посредством социально-педагогического сопровождения роста высококвалифицированных кадров. Такой кластер является регионально укоренённым объединением комплиментарных субъектов гетерогенных экономических и социальных сфер капитализации человеческого потенциала для прироста производительности труда, получения выгод и доходов.

Отрасль, исторически сложившаяся совокупность производителей взаимозаменяемых продуктов материальной и нематериальной сфер деятельности, опосредованная территориальным подчинением и конкурентными тенденциями. Создаваемые в настоящее время образовательно-производственные кластеры характеризуются отраслевой спецификой. Естественным идеологическим, образовательным, методическим ядром такого кластера является отраслевой вуз. Расширение и углубление профориентационной деятельности кластера на научной педагогико-психологической основе, инновационной по своей сущности, предполагает, что ключевую, системообразующую функцию в этом социальном партнёрстве будет играть педагогический университет. Интеграция потенциалов,



прежде всего, педагогического и отраслевого университетов позволит радикально изменить личностно-профессиональное развитие населения региона посредством создания организационного комплекса образовательных, просветительских, методических, диагностических, коррекционных, реабилитационных, здоровьесберегающих, социальных, цифровых технологий, функционирующих на основе колаборации структур и специалистов организаций, входящих в образовательно-производственный кластер. Кластер будет способствовать педагогической ориентации решения социально-экономических, социокультурных и медикофизиологических задач профориентации. Территориально-отраслевой образовательно-производственный кластер, основанный на модели «гептаспирали», позволит обеспечить вертикальную (региональную) и горизонтальную (отраслевую) интеграцию социальных партнёров в профориентационной деятельности. Основным предназначение кластера является создание условий для формирования профессионально-отраслевой направленности личности, личностному развитию человека посредством освоения профессий отрасли [2; 3; 5; 6; 11].

В тоже время следует отметить, что социальное партнёрство широко используется для решения задач социально-экономического развития страны и регионов. Вопросы социального партнёрства находятся в центре внимания не только представителей власти и бизнеса, но и специалистов научных и образовательных организаций: социологов, экономистов, педагогов и психологов. Сквозными линиями в трактовке социального партнёрства являются идеологический подход, рассматривающий его как отношение между социальными группами в масштабах всего общества и технологический подход, нацеленный на взаимодействие субъектов в границах конкретной сферы жизнедеятельности. Многообразие трактовок социального партнёрства обусловлено спецификой научных дисциплин, изучающих этот феномен, предметным полем сферы реализации партнёрства, масштабом охвата интересов, характеристикой субъектов взаимодействия. Инвариантным смыслом толкований социального партнёрства является комплекс



социальных субъектов, взаимодействующих для согласования и реализации своих и общих интересов [1, с. 18; 4; 9].

Таким образом, предлагаемая нами модель «гептаспирали» социального партнёрства в профориентационной деятельности включает: университеты – науку – государство – предприятия – институты гражданского общества – территорию – отрасль. Организационной формой «гептаспирали» является территориально-отраслевой образовательно-производственный кластер, являющийся регионально укоренённым объединением комплиментарных субъектов гетерогенных экономических и социальных сфер капитализации человеческого потенциала. Совершенствование профориентационной деятельности кластера на научной педагогико-психологической основе предполагает, что системообразующую функцию в этом социальном партнёрстве будет играть педагогический университет, выстраивающий, прежде всего, взаимодействие с отраслевым вузом. Кластер обеспечит вертикальную (региональную) и горизонтальную (отраслевую) интеграцию социальных партнёров для совершенствования лично-профессионального развития населения региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арасланова А. А. Генезис института социального партнерства как идеологии и технологии согласования взаимовыгодного взаимодействия / А. А. Арасланова, С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 1. – С. 17-22.
2. Арасланова А. А. Социальное партнерство образовательных организаций и предприятий: личностно-профессиональное развитие населения // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 3(3). – С. 62-66.
3. Афанасьев В. В. Практика позитивной социализации детей, подростков и юношества: формат интеграции ресурсов общего и дополнительного образования столичного мегаполиса / В. В. Афанасьев, С. Г. Воровщиков, Р. Г. Резаков // Искусство и образование. – 2020. – № 4 (126). – С. 160-167.
4. Воровщиков С. Г. Менеджмент в образовании / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова: Учебное пособие. – М.: ГБОУ ДО «Учебно-спортивный центр» Москомспорта, 2012. – 312 с.
5. Воровщиков С. Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: теория, технология. – М.: 5 за знания, 2009. – 304 с.
6. Воровщиков С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М.: 5 за знания, 2009. – 352 с.



7. Жиров М. С. Генезис социального партнерства как феномена социокультурного пространства современной России / М. С. Жиров, Ю. А. Гребеникова // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2014. – № 22 (193). – С. 154-161.
8. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство: инновации в действии. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. – 237 с.
9. Любченко О. А. Замысел инфраструктурного проекта сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования / О. А. Любченко, С. Г. Воровщиков // Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски: Материалы междунаро. науч.-практич. конф. Москва, 17 апреля 2020 г. – М.: ИППО, 2020. – С. 71-77.
10. Пахомова И. Ю. Модель «тройной спирали» как механизм инновационного развития региона // Научные ведомости: Серия История. Политология. Экономика. Информатика. – 2012. – № 7-1 (120). – С. 50-55.
11. Тарславский В. И. Прогностическая модель развития профориентационного потенциала региона и отраслевые профориентационные кластеры // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 12 (68). – С. 53-74.
12. Татьянченко Д. В. Образовательно-производственное партнерство как форма организации основного высшего и дополнительного профессионального образования / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 115-123.
13. Фёдоров М. В. Пентаспираль – концепция производства знаний в инновационной экономике / М. В. Фёдоров, Э. В. Пешина, О. В. Гредина, П. А. Авдеев // Управленец. – 2012. – № 3-4. – С. 4-12.
14. 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. T. 25. № Extra5. Pp. 135-146.

REFERENCES

1. Araslanova A. A. Genezis instituta social'nogo partnerstva kak ideologii i tehnologii soglasovaniya vzaimovыgodnogo vzaimodejstviya / A. A. Araslanova, S. G. Vorovshnikov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2020. # 1. Pp. 17-22.
2. Araslanova A. A. Social'noe partnerstvo obrazovatel'nyh organizacij i predpriyatij: lichnostno-professional'noe razvitie naselenija // Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF. 2021. # 3(3). Pp. 62-66.
3. Afanas'ev V. V. Praktika pozitivnoj socializacii detej, podrostkov i junoshestva: format integracii resursov obshhego i dopolnitel'nogo obrazovaniya stolichnogo megapolisa / V. V. Afanas'ev, S. G. Vorovshnikov, R. G. Rezakov // Iskusstvo i obrazovanie. 2020. # 4 (126). S. 160-167.
4. Vorovshnikov S. G. Menedzhment v obrazovanii / S. G. Vorovshnikov, M. M. Novozhilova: Uchebnoe posobie. M.: GBOU DO «Uchebno-sportivnyj centr» Moskomспорта, 2012. 312 p.
5. Vorovshnikov S. G. Produktivnye delovye igry vo vnutrishkol'nom upravlenii: teorija, tehnologija. M.: 5 za znanija, 2009. 304 p.



6. Vorovshnikov S. G. Shkola dolzhna učit' myslit', proektirovat', issledovat': Upravlencheskij aspekt / S. G. Vorovshnikov, M. M. Novozhilova. M.: 5 za znanija, 2009. 352 p.
7. Zhiron M. S. Genezis social'nogo partnerstva kak fenomena sociokul'turnogo prostranstva sovremennoj Rossii / M. S. Zhiron, Ju. A. Grebenikova // Nauchnye vedomosti BelGU. Serija: Filosofija. Sociologija. Pravo. 2014. # 22 (193). Pp. 154-161.
8. Ickovic G. Trojnaja spiral'. Universitety predpriyatija gosudarstvo: innovacii v dejstvii. Tomsk: Izd-vo Tomsk. gos. un-ta sistem upr. i radiojelektroniki, 2010. 237 p.
9. Ljubchenko O. A. Zamysel infrastruktornogo proekta setevogo vzaimodejstvija obrazovatel'nyh organizacij obshhego i vysshego obrazovanija / O. A. Ljubchenko, S. G. Vorovshnikov // Teorija i praktika proektnogo menedzhmenta v obrazovanii: gorizonty i riski: Materialy mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. Moskva, 17 aprelja 2020 g. M.: IPPO, 2020. Pp. 71-77.
10. Pahomova I. Ju. Model' «trojnoj spirali» kak mehanizm innovacionnogo razvitija regiona // Nauchnye vedomosti: Serija Istorija. Politologija. Jekonomika. Informatika. 2012. # 7-1 (120). Pp. 50-55.
11. Tarlavskij V. I. Prognosticheskaja model' razvitija proforientacionnogo potencijala regiona i otraslevye proforientacionnye klasteri // Sovremennye issledovanija social'nyh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2016. # 12 (68). Pp. 53-74.
12. Tat'janchenko D. V. Obrazovatel'no-proizvodstvennoe partnerstvo kak forma organizacii osnovnogo vysshego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija / D. V. Tat'janchenko, S. G. Vorovshnikov // Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka. 2015. # 5. Pp. 115-123.
13. Fjodorov M. V. Pentaspiral' koncepcija proizvodstva znanij v innovacionnoj jekonomike / M. V. Fjodorov, Je. V. Peshina, O. V. Gredina, P. A. Avdeev // Upravlenec. 2012. # 3-4. Pp.4-12.
14. 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.



**ПАРУСНИКОВ
АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ**

инженер,
ООО ХимМашИнжиниринг
e-mail: alexpar42@yandex.ru

**ALEKSEJ VLADIMIROVICH
PARUSNIKOV**

engineer,
HimMashEngineering LLC
e-mail: alexpar42@yandex.ru

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ГОМЕОСТАЗА

В данной статье представлено описание системы гомеостаза в программной реализации живого существа Beast. Показан принцип построения таких систем, необходимый минимум компонентов и взаимодействие между ними для получения трех базовых состояний Плохо, Норма, Хорошо. На их основе определяется успешность корректирующих действий (рефлексов), что позволит в дальнейшем существу самостоятельно развивать вариабельность реагирования, модифицируя начальную рефлекторную базу до уровня осмысленных реакций, как это происходит у Beast. По мнению автора, наличие системы гомеостаза является ключевым для получения первичной субъективной оценки выполняемых действий для живых существ, и будет обязательным для систем искусственного интеллекта, если ставится цель получения от них субъективно осмысленного поведения, а не алгоритмического.

Ключевые слова: моделирование системы гомеостаза, образ восприятия, базовое состояние, базовые контексты, корректирующие действия, искусственный интеллект.

HOMEOSTASIS SYSTEM MODEL

This article describes the homeostasis system in the software implementation of a living creature Beast. The principle of constructing such systems, the necessary minimum of components and the interaction between them to obtain three basic states is shown: Bad, Normal, Good. On their basis, the success of corrective actions (reflexes) is determined, which will allow the creature to independently develop response variability in the future, modifying the initial reflex base to the level of meaningful reactions, as it happens in Beast. According to the author, the presence of a homeostasis system is key to obtaining a primary subjective assessment of the actions performed for living beings, and will be mandatory for artificial intelligence systems if the goal is to obtain subjectively meaningful behavior from them, and not algorithmic.

Keywords: homeostasis system modeling, perception image, basic state, basic contexts, corrective actions, artificial intelligence.

Введение

Полноценное исследование систем индивидуальной адаптивности невозможно без практического моделирования



процессов, определяющих субъективные явления и позволяющих определить базовые принципы построения таких систем. Такое моделирование было реализовано в проекте живого существа Beast [1], и оно не имеет альтернатив среди всех существующих на сегодняшний момент инструментов и методов, реально позволяющих оперировать понятиями, описывающих субъективные явления.

Основная часть

Гомеостаз живой системы [5] – открытая система поддержания оптимального уровня Жизненно важных параметров среды организма (далее – жизненных параметров), выход за пределы которых приближает ее к состоянию отсутствия признаков живого (наличие стилей поведения, которые есть даже у одноклеточных [2]).

Открытость системы [3] означает, что она не может функционировать в замкнутом виде, без взаимодействия с внешней по отношению к системе средой. В большинстве случаев, это как минимум энергетический обмен, обусловленный тем, что система имеет внутренние энергозатратные процессы, и для восполнения энергии требуется ее получение извне.

Модель система гомеостаза определяется следующими составляющими:

- Жизненно важные параметры – параметр живой системы [4], который необходимо поддерживать, избегая критического отклонения от нормы.
- Порог – значение Жизненно важного параметра, пересечение которого сигнализирует отклонение от нормы.
- Базовое состояние – степень отклонения от нормы и их динамика изменения, что определяет особенности Базовых состояний, такие как Норма, Плохо, Хорошо. Совокупность таких состояний для всех жизненных параметров дает общее, интегральное Базовое состояние: Норма, Плохо, Хорошо.
- Базовые контексты – стили адаптивного поведения, активирующиеся при изменениях значений Жизненно важных параметров и Интегрального базового состояния.



- Корректирующие действия – адаптивные механизмы, стремящиеся вернуть Жизненно важный параметр в Базовое состояние Норма.

Жизненно важные параметры

Количество введенных в систему гомеостаза жизненных параметров зависит от числа решаемых задач адаптивности, чем они сложнее, тем должно быть больше параметров. Необходимо выделять в первую очередь те параметры, выход из нормы которых делает невозможным функционирование системы гомеостаза и при отсутствии корректирующих действий приближает ее к прекращению функционирования, например: Энергобаланс, Давление, Температура, Повреждения, Самосохранение и т.п., если система проектируется для физического носителя. Кроме того, для обеспечения специфических стилей адаптивного поведения, могут быть выделены жизненные параметры, дестабилизирующие систему в важных для занимаемой ниши условиях существования, например Любопытство, Общение, Обучение. Некоторые жизненные параметры зависимы от других, например Стресс и Самосохранение напрямую зависят от Энергобаланса.



Рисунок 1 – Жизненно важные параметры

Управление жизненными параметрами (X) – не использовать в качестве ответа на действия Beast.

Жизненные параметры не равнозначны, что определяет очередность их стабилизации. У каждого жизненного параметра должна быть задана значимость, которая будет учитываться при определении Интегрального базового состояния системы гомеостаза, на основании Базовых состояний по каждому жизненному параметру. Например, поддержка уровня заряда (Энергобаланс) наиболее критична и должна восстанавливаться в первую очередь. Это достигается тем, что ее значимость выше, и потому выход ее из Нормы скорее переводит в Интегральное базовое состояния Плохо.



ID	Жизненный параметр	Назначение параметра	Вес значимости в %	Скорость изменения % в час	Порог в %
1	Энергия	Уменьшается со временем и расходом.	70	1	70
2	Стресс	Накапливается в течении дня и снимается во время сна. Увеличивается при стрессовых ситуациях.	30	50	30
3	Гон	Жизненный параметр данного вида. Постепенно нарастает и требует разрядки.	20	2	60
4	Потребность в общении	Жизненный параметр данного вида. Постепенно нарастает и требует разрядки.	5	20	60
5	Потребность в обучении	Зависит от ситуации, но нарастает пока не будет разрядки.	5	20	60
6	Поиск	Основа поискового поведения. Зависит от ситуации, но нарастает в депривации.	10	5	40
7	Самосохранение	Жадность, згомизм, самозащита, страх смерти. Зависит от ситуации, может сам уменьшаться при благополучии.	50		30
8	Повреждения	Параметр общего состояния организма. Повреждения нарастают со временем.	100	1	30

Рисунок 2 – Таблица «Жизненные параметры гомеостаза»

Важные пояснения:

Эти параметры – жестко заданы, можно менять только веса их значимости, влияющие на определения общего критического состояния. Даже программно их не следует пытаться менять, они задействованы во многих наследуемых предопределенных реакциях.

Для «Энергия» порог допустимого для жизни отклонения параметра от нормы – после заданного значения: за желтым сегментом на слайдере.

Порог Жизненно важного параметра

Пороговое значение жизненного параметра определяет его критический уровень, пересечение которого активизирует его переход из одного Базового состояния в другое. В случае моделирования системы гомеостаза с одним воздействующим фактором, вызывающим несколько разных видов отклонений от нормы, их нужно выделять в виде отдельных, самостоятельных жизненных параметров, со своей нормой и критическим отклонением от нормы потому, что каждое критическое значение должно отслеживаться независимо от других. Например, воздействие температуры внешней среды вызывает ситуации перегрева и переохлаждения, которые должны приводить к разным адаптивным действиям.

А вот поддержание внутренней температуры не требует создания шкалы жизненного параметра для активации Базового стиля поведения потому, что этот параметр должен поддерживаться на одном оптимальном значении локальными механизмами, т.е. система термостабилизации внутренней среды не требует поведенческих реакций, а организуется внутренними механизмами. Этот параметр может меняться в зависимости от условий: при поражении бактериально-вирусной инфекцией он повышается, что



так же организуется локальными механизмами без привлечения адаптивного поведения.

Порог разделяет область значений Жизненного параметра на две зоны: Зона комфорта и Критическая зона. Ниже показаны примеры такой разбивки на зоны.

Жизненный параметр с одним порогом: Энергобаланс. Уровень заряда имеет критическое значение, ниже которого необходимо принимать меры для его восстановления (рис. 3).

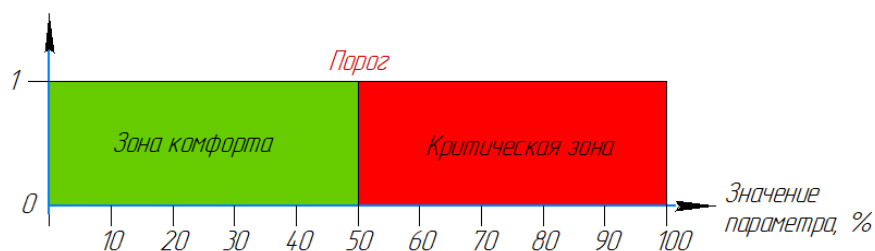


Рисунок 3 – Жизненный параметр с одним порогом

Жизненный параметр с двумя порогами: Внешнее воздействие температуры. Уровень термического воздействия, при котором система гомеостаза функционирует оптимальным образом, лежит в определенном диапазоне, образованном двумя значениями: критический минимум и максимум. При выходе за пределы этих значений необходимо принимать меры для возврата в оптимальную зону. После приведения схемы к однопороговой получим два независимых жизненных параметра с 1 порогом, отслеживающих пределы перегрева и переохлаждения (рис. 4).

Базовое состояние

Пересечение Порога жизненного параметра активирует одно из трех Базовых состояний:

- *Плохо* – если значение жизненного параметра оказалось в Критической зоне.
- *Норма* – если значение жизненного параметра оказалось в Зоне комфорта.
- *Хорошо* – состояние, возникающее при переходе из Плохо в Норма. Оно всегда временно, затем переходит в Норма.



НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

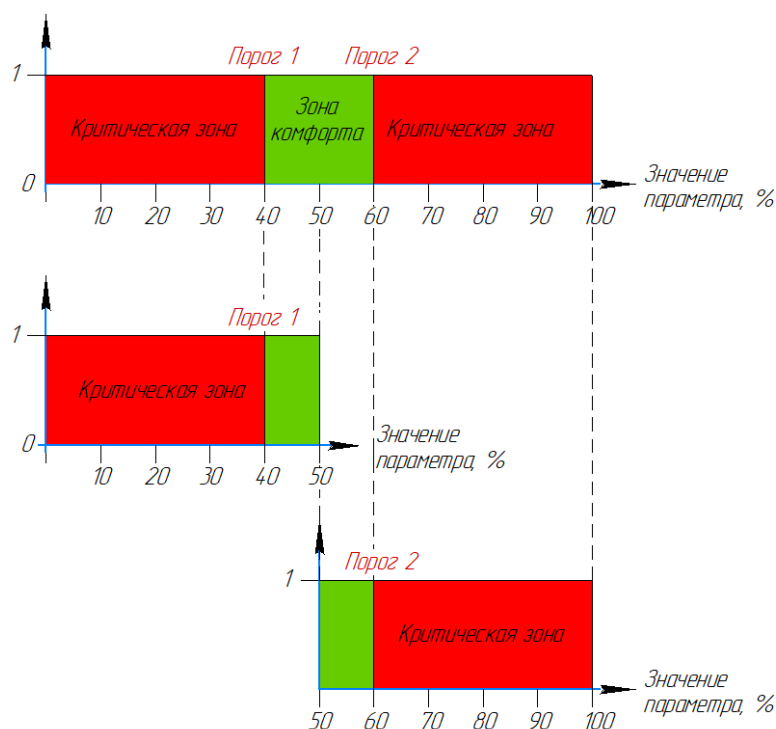


Рисунок 4 – Жизненный параметр с двумя порогами

Базовое состояние всегда находится в одном из этих трех значений. При этом Базовое состояние Плохо может быть дополнительно градуировано и зависимо от величины текущего значения параметра по отношению к Порогу: чем дальше от Порога в сторону ухудшения состояния, тем становится Хуже. Это – дополнительная информация для адаптивных механизмов, которые начинают срабатывать не тогда, когда станет совсем плохо или как только пересечется порог отклонения от нормы, а заранее, в зависимости от значимости состояния Плохо.

Признаки адаптивной компенсации жизненных параметров определяются следующим образом:

- стало *Лучше* – если произошло приближение или заход в Зону комфорта;
- стало *Хуже* – если произошло удаление или выход из Зоны комфорта.

В общем смысле удачная адаптивность для жизненного параметра означает возврат в Зону комфорта, а выход из зоны – необходимость активации адаптивных механизмов для возврата в нее.

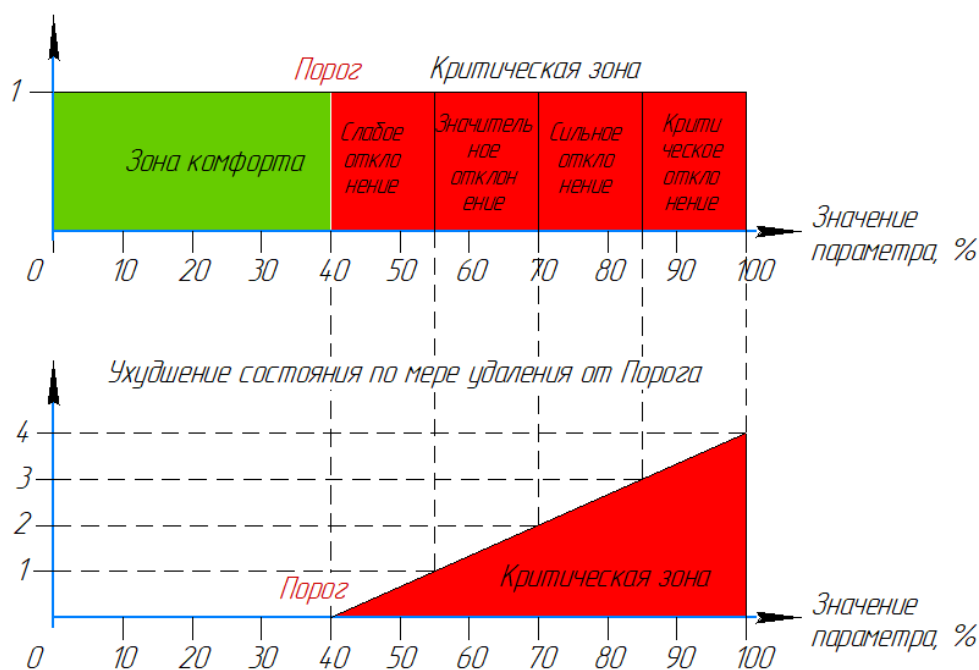


Рисунок 5 – Зависимость состояния от отклонения параметра

Интегральное Базовое состояние

Определение Базовых состояний по каждому жизненному параметру с целью активации соответствующих специфических Корректирующих действий может вызывать активацию конфликтующих Корректирующих действий.

Природным отбором выработалась система активации Базовых стилей поведения в зависимости от состояния всех жизненных параметров. В этой системы учитывается, какие из базовых стилей являются взаимно неприменимыми, а какие могут активироваться совместно.

Кроме того, полезной информацией для адаптивности оказывается Интегральная оценка Базового состояния, при которой суммируются уровни Плохо (насколько удалено текущее значение от Порога) по каждому жизненному параметру в виде итогового отклонения, которое сравнивается с общим Пороговым значением, при превышении которого активируется интегральное Базовое состояние Плохо. Соответственно, если суммарное по всем жизненным параметрам Плохо меньше Порога – активно Базовое



состояние Норма, а при переходе из Плохо в Норма активируется Хорошо.

На уровне рефлексов эта оценка составляет основу для детализации уникальности текущего состояния, что позволяет выбирать определенную реакцию для определенного сочетания признаков ситуации.

Интегральная оценка состояния оказывается важной при выделении вниманием наиболее актуального в восприятии и имеющейся системы ответных действий с помощью «ориентировочного рефлекса» – для выделения эксклюзивного внимания данному образу состояния-действия. Это происходит на уровне психики – системы адаптивности в отношении к выделенному наиболее актуальному объекту внимания.

Интегральная оценка дает наиболее базовое ощущение своего состояния в текущей ситуации.

Базовые контексты

Базовые контексты – стили реагирования, активирующиеся при изменениях значений жизненных параметров.

ID	Базовый контекст	Назначение контекста	Вес значимости в %
1	Пищевой	Пищевое поведение, восполнение энергии, на что тратится время и тормозятся антагонистические стили поведения.	40
2	Поиск	Поисковое поведение, любопытство. Обследование объекта внимания, поиск новых возможностей.	20
3	Игра	Игровое поведение - отработка опыта в облегченных ситуациях или при обучении.	20
4	Гон	Половое поведение. Тормозятся антагонистические стили	10
5	Защита	Оборонительное поведение для явных признаков угрозы или плохом состоянии.	30
6	Лень	Апатия в благополучном или безысходном состоянии.	5
7	Ступор	Оцепенелость при непреодолимой опасности или когда нет мотивации при благополучии или отсутствии любых возможностей для активного поведения.	5
8	Страх	Осторожность при признаках опасной ситуации.	7
9	Агрессия	Агрессивное поведение для признаков легкой добычи или защиты (иногда - при плохом состоянии).	10
10	Злость	Безжалостность в случае низкой оценки.	5
11	Доброта	Альтруистическое поведение.	10
12	Сон	Состояние сна. Освобождение стрессового состояния. Реконструкция необработанной информации.	20

Рисунок 6 – Таблица «Базовые стили поведения (базовые контексты рефлексов)»

Эти параметры – жестко заданы, можно менять только веса их значимости, влияющие на взаимную конкурентность стилей поведения. Даже программно их не следует пытаться менять, они задействованы во многих «наследуемых» предопределенных реакциях.

Между некоторыми Базовыми контекстами существуют тормозные связи, задающие пары контекст – антагонист, которые не могут быть одновременно активны. Один жизненный параметр



может активировать или тормозить несколько Базовых контекстов, которые в свою очередь могут тормозить активированные другим жизненным параметром Базовые контексты. Итоговая комбинация текущих активных контекстов образуют гомеостатический (второй) уровень Интегрального пускового образа, запускающий Корректирующие действия. Таким образом, при запуске Корректирующих действий учитываются все состояния жизненных параметров.

Параметр	Строка ID антагонистов (через запятую)	Параметр	Строка ID антагонистов (через запятую)
1.Пищевой	5,7,12	2.Поиск	6,7,12
3.Игра	6,7,12	4.Гон	7,12
5.Защита	6,7,12	6.Лень	2,3,5,7,12
7.Ступор	1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12	8.Страх	3,4,11,12
9.Агрессия	7,11,12	10.Злость	7,11,12
11.Доброта	7,9,10,12	12.Сон	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11

Рисунок 7 – Таблица «Несовместимость активностей Базовых стилей»

Для каждого из Базовых стилей нужно задать строку с перечислением (через запятую) ID тех стилей, которые с ним не совместимы.

Параметр	Выход из нормы	Возврат в норму	Норма	Слабое отклонение	Значительное отклонение	Сильное отклонение	Критически опасное отклонение
Энергия	1,2,-6	6,11	2,3,-1,-6	2	1,2	1,2	1,2,8,-6
Стресс	2,5,8,-3,-4,-6,-11	6,11	2,3	2,5	2,5,9,-4,-6,-11	2,5,9,-4,-6,-11	2,5,8,-3,-4,-6,-11
Гон	2,-1,-6	3,11	11	2,3	2,3	2,9	2,9,10
Потребность в общении	2,3,11,-6	3,11	2	2,3	2,3	2,3,11,-6	2,9,-6
Потребность в обучении	2,3,-6	3,11	11	2,3	2,3	2,3,-6	2,3,9,-6
Поиск	2,3,-6,-9,-10	3,11	2	2,3	2,3	2,3	2,3,-6,-9,-10
Самосохранение	2,5,8,-3,-6,-9,-11	11	2,3	2,5	2,5,8,10,-3,-6,-9,-11	2,5,8,9,10,-3,-6,-9,-11	2,5,8,-3,-6,-9,-11
Повреждения	7,-3,-6,-9,-11	6,11	2,3	2,5	2,5,8,-3,-6,-9,-11	2,5,8,-3,-6,-9,-11	7

Рисунок 8 – Таблица «Активности Базовых стилей»

Активность Базовых стилей поведения зависит от сочетания Базовых параметров гомеостаза в одном из 7 своих состояний (по заголовкам таблицы), причем состояние "Возврат в норму" зависит от предыдущего состояния "Выход из нормы" и не является диапазоном значений параметра гомеостаза. Это определяет основы поведения Beast, поэтому к редактированию нужно относиться с особой осторожностью.

Из более 3-х стилей в сочетании гасятся самые слабые по весу.

Чтобы погасить ID стиля, нужно перед ним поставить знак "-" например: "4, -3" означает, что стиль с ID=3 будет погашен. При этом действуют установки таблицы: "Несовместимость активностей Базовых стилей".



Интегральный пусковой образ

Условия активации Корректирующего поведенческого действия определяются в виде дерева из 3 уровней детализации видов условий ситуации, распознаваемой в виде уникальных идентификаторов образов восприятия, где первым уровнем является Интегральное Базовое состояние. В Пусковом образе возможны только сочетания уровней: 1+2, 1+2+3. Уровни Пускового образа:

1. *Изменение Базового состояния* – если изменилось Интегральное базовое состояние;
2. *Изменение Базовых контекстов* – если изменилось сочетание текущих активных Базовых контекстов;
3. *Изменение Пусковых стимулов* – если активировались внешние Пусковые стимулы.

Каждый из элементов иерархии представлен уникальным идентификатором образа (в природной реализации активность каждого образа определяется уникальной связью от него к последующим структурам), что и обеспечивает уникальность распознавания общей ситуации и определенность реагирования.

Корректирующие действия

Корректирующие действия в простейшем случае являются рефлексам и могут быть двух видов: пассивные и активные. В зависимости от уровня активации Интегрального пускового стимула, возможны три ситуации:

1. *1+2 уровень* – когда нет конкретного Пускового стимула, но есть изменение состояния:
 - 1.1. Древнейший безусловный рефлекс – внутренне направленная пассивная реакция, попытка внутренней адаптивной подстройки. Например, для Энергобаланса это означает перейти на энергосберегающий режим.
 - 1.2. Древний безусловный рефлекс – внешне направленная активная стабилизирующая реакция, попытка изменения негативной ситуации. Например, для Энергобаланса это означает активировать пищевой стиль поведения.



2. 1+2+3 уровень – классический безусловный рефлекс, внешне направленная активная провоцирующая реакция, попытка воздействовать на причину негативной ситуации.

Порядок активации Корректирующих действий:

- Если нет внешнего Пускового стимула:
 - o активировать тип 1.2, если его нет,
 - o активировать тип 1.1, который таким образом является «реакцией по умолчанию». Всегда должна быть какая-то реакция на внешнее воздействие, хотя бы пассивного типа.

- Если есть внешний Пусковой стимул: активировать тип 2.

Описанная модель системы гомеостаза включает в себя безусловные рефлексы без учета внешнего Пускового стимула, то есть используются только тип 1.1 и тип 1.2. На более высоких эволюционных уровнях адаптивности система гомеостаза дополняется все более сложной и эффективной функциональностью, включая механизмы психики.

Общая блок-схема модели системы гомеостаза

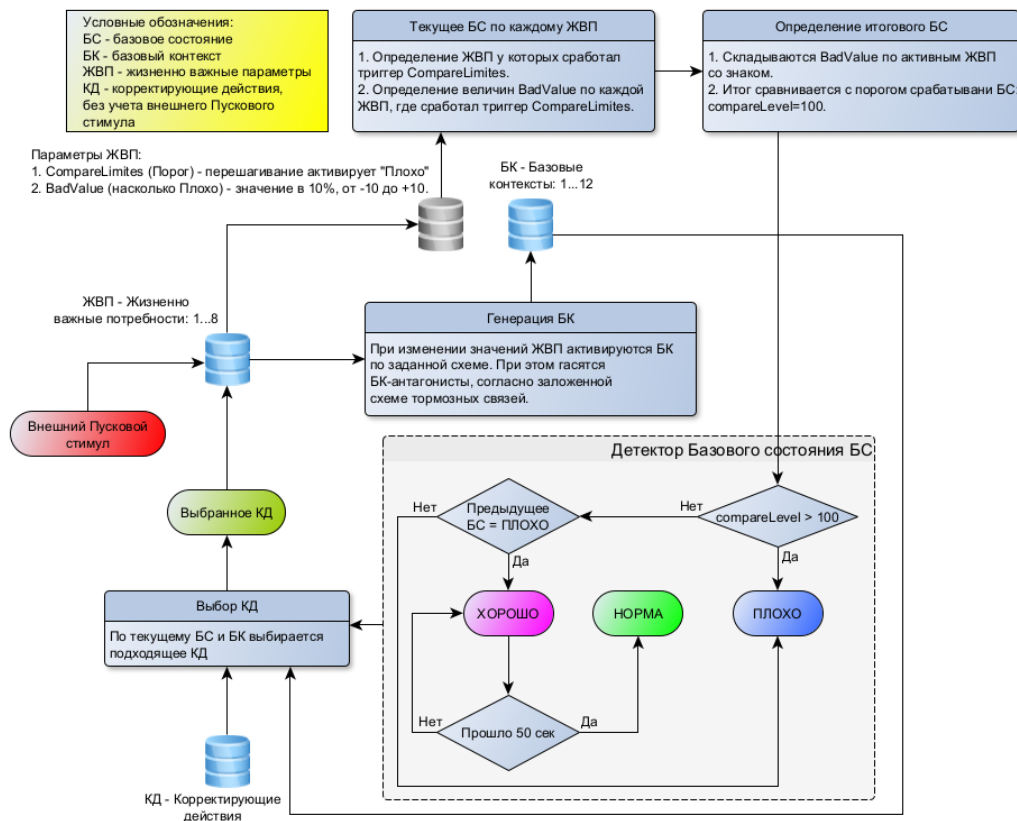


Рисунок 8 – Схема 1. Общая блок-схема модели системы гомеостаза



Выводы

Как показало моделирование живого существа Beast, нет принципиальных проблем с практической реализацией систем индивидуальной адаптивности любой сложности. При этом подход к получению нужной реакции от системы будет скорее подобен дрессуре, а не программированию в привычном понимании. Что не удивительно, ведь наличие системы гомеостаза является одним из главных признаков живого существа. Поэтому, если стоит задача создания искусственного разумного существа, то оно однозначно должно быть живым. И первый шаг на пути к этому – формирование у него системы гомеостаза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программная реализация живого существа [Электронный ресурс]. – URL: <https://scorcher.ru/beast> (дата обращения: 14.02.2023).
2. Жизнь, самоощущение, разум [Электронный ресурс]. – URL: https://scorcher.ru/adaptologiya/minds_evolution/live_self-perception_mind.php (дата обращения: 14.02.2023).
3. Открытые биологические системы [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfile.net/preview/> (дата обращения: 14.02.2023).
4. Основные биохимические константы человека в норме и при патологии / Ю. В. Хмелевский, О. К. Усатенко. – 2-е изд. перераб. и доп. – К.: Здоровье, 1987. 160 с.
5. Гомеостаз [Электронный ресурс]. – URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=5868> (дата обращения: 14.02.2023).

REFERENCES

1. Programmnaja realizacija zhivogo sushhestva. URL: <https://scorcher.ru/beast> (accessed: 14.02.2023).
2. Zhizn', samooshhushhenie, razum. URL: https://scorcher.ru/adaptologiya/minds_evolution/live_self-perception_mind.php (accessed: 14.02.2023).
3. Otkrytye biologicheskie sistemy. URL: <https://studfile.net/preview/> (accessed: 14.02.2023).
4. Osnovnye biohimicheskie konstanty cheloveka v norme i pri patologii / Ju. V. Hmelevskij, O. K. Usatenko. 2-e izd. pererab. i dop. K.: Zdorov'e, 1987. 160 s.
5. Gomeostaz. URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=5868> (accessed: 14.02.2023).



ЛИ ЧУНЬИН

аспирант кафедры музыкального воспитания и образования института музыки, театра и хореографии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Научный руководитель:

Воуба Виктория Гарриевна,

доцент

e-mail: victoria1103@mail.ru

LI CHUNYING

Postgraduate student, Department of Musical Education and Education of the Institute of Music, Theater and Choreography Herzen State Pedagogical University of Russia,

Scientific adviser:

Vouba Victoria Garrievna,

Assistant Professor

e-mail: victoria1103@mail.ru

**ПОЭТИКО-МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ ВОКАЛЬНОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
АКТУАЛИЗАЦИЯ АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ**

В статье проанализированы основные исследовательские идеи соотношения слова и музыки в вокальных произведениях; введено понятие поэтико-музыкального диалога в целях актуализации теории ассоциативных связей в условиях вокальной подготовки китайских студентов российского педагогического университета; предложен культурологический подход к процессу освоения китайскими студентами ассоциативных смыслов двух культурных текстов – музыкального и поэтического, которые объединяются в синтетический художественный образ вокального произведения.

Ключевые слова: взаимодействие слова и звука в вокальной музыке, художественный образ вокального произведения, поэтико-музыкальный диалог, ассоциативные связи, культурологический подход.

**POETICAL AND MUSICAL DIALOGUE IN THE ARTISTIC
IMAGE OF A VOCAL WORK:
PEDAGOGICAL ACTUALIZATION
OF ASSOCIATIVE RELATIONS**

The article analyzes the main research ideas of the relationship between words and music in vocal works; the concept of poetic-musical dialogue was introduced in order to update the theory of associative relations in the context of vocal training of Chinese students of the Russian Pedagogical University; a culturological approach to the process of assimilation by Chinese students of the associative meanings of two cultural texts - musical and poetic, which are combined into a synthetic artistic image of a vocal work, is proposed.



Keywords: interaction of word and sound in vocal music, artistic image of a vocal work, poetic-musical dialogue, associative links, cultural approach.

Введение в проблему

Анализ художественно-образных смыслов русской вокальной музыки является одной из наиболее сложных задач, которые решаются в процессе подготовки китайских студентов, обучающихся по программе музыкально-педагогического образования в российском университете. Это обусловлено самой природой певческого искусства, воссоединившего в вокальном произведении литературную основу с ее музыкальным воплощением. Вместе с тем, в теории и практике обучения китайских студентов актуальные музыковедческие концепции и идеи синтеза слова и звука в вокальном художественном образе до настоящего времени остаются малоизученными. В настоящем исследовании сделана попытка выявить основные положения, а также некоторые противоречия в музыковедческих трактовках взаимодействия слова и звука в вокальных произведениях, и предложены педагогические средства их преодоления в учебном процессе, способствующие художественно-образному освоению вокального репертуара на основе ассоциативных связей.

Обсуждение

Традиционные принципы анализа художественного образа в музыке, распространенные в теории и методике российского музыкального образования, сложились в процессе становления разных научных подходов к содержанию учебного курса «Анализ музыкальных произведений» и общего развития музыковедческой науки. При этом вокальное искусство в учебной и учебно-методической литературе всегда выделялось в особую сферу среди других видов музыки, поскольку вокальные произведения, за исключением немногих ее разновидностей (например, вокализа), созданы на основе «прочтения» слова (поэтического, прозаического) в звуках. Следовательно, изначально любой художественный образ вокального произведения представляет собой интегративную общность выразительных средств двух разных искусств – литературы



и музыки. Поэтому на один и тот же текст, в особенности, если этот текст является любимым и популярным в данную историческую эпоху, могут быть созданы разные вокальные произведения, и примеров такого нового претворения в музыке ранее озвученного литературного произведения в истории музыкальной культуры немало. В то же время повторное обращение к вокальному произведению с целью улучшения его первичной литературной основы встречается достаточно редко. Например, в русской музыке в оперных сочинениях. Как правило, причиной служит либо повторный перевод прозаического текста зарубежного сочинения, либо стремление улучшить литературную основу оперы (например, великое оперное произведение М. И. Глинки «Жизнь за царя» в XX веке было переименовано в оперу «Иван Сусанин», одновременно было существенно изменено слабое в литературном отношении либретто оперы).

Сказанное не означает, что в художественном образе вокального произведения музыка является «вторичным» искусством по сравнению с литературной основой. Нередко именно музыка дарит новую жизнь забытым поэтическим текстам. В качестве примера можно привести гениальный романс С. В. Рахманинова «Сирень», созданный на основе стихотворения малоизвестного автора Е. А. Бекетовой.

Как известно, основными синтетическими музыкально-поэтическими жанрами, принадлежащими сфере академического вокала, являются: оперная музыка, связанная с театральным представлением и включающая разнообразные виды пения сольного, ансамблевого или хорового пения, и камерная музыка, виды которой также достаточно разнообразны (песня, романс, дуэт и др.). Эти виды вокальной музыки составляют основной академический учебный репертуар студентов российских университетов, обучающихся по программе музыкально-педагогического образования. Кроме классической музыки в классах вокала изучают так называемый детский (школьный) репертуар, эстрадную песню и др. Однако именно камерно-вокальная классика является основой подготовки будущего педагога-



музыканта в классе сольного пения. Поэтому необходимо показать существующие в современной науке исследовательские противоречия в трактовках взаимодействия слова и его музыкального воплощения в художественном образе вокального произведения.

Как правило, в исследовательской литературе, включая энциклопедические статьи, в вокальных сочинениях подчеркивается нераздельная взаимосвязь слова и звука. Поскольку каждое вокальное произведение глубоко индивидуально воспроизводит запрограммированный композитором диалог текста и музыки, то очевидно, что общих установок анализа этого диалога быть не может. Отсюда повсеместное распространение обобщающего вывода, которым заканчивается статья в советской «Музыкальной энциклопедии»: произведения вокальной музыки тесно связаны со словом, поэтическим текстом и должны рассматриваться как синтетические, музыкально-поэтические [5, т. 1, с. 830].

В учебной практике преподаватели класса сольного пения также рассматривают поэтический и звуковой ряд вокального сочинения как единый художественный образ. И ставят аналогичные исполнительские цели перед обучающимися. Вместе с тем соотношение двух видов искусства в камерно-вокальной музыке на протяжении последних двух столетий исследователи-музыковеды трактовали по-разному. Многие ученые обращали внимание на соперничество поэзии и музыки за право быть главным выразителем идеи художественного образа вокального произведения. Эти идеи и теории должны быть осмыслены в контексте педагогики музыкального образования, что предполагает их краткую характеристику.

Взаимодействие музыкальной и литературной составляющих в вокальных произведениях относится к широкому кругу научных проблем синтеза разных видов искусства. При разнообразии научных взглядов, указанная проблема сводится к пониманию противоречия, которое можно определить как поиск доминантности одного из двух видов искусств в синтетическом по происхождению вокальном произведении. Достаточно подробно круг противоречий,



характерный для синтетических жанров, описан в известных книгах Б. М. Галеева «Содружество чувств и синтез искусств» [2], Б. А. Каца «Стань музыкою, слово!» [3], а также в труде современного музыковеда И. В. Степановой, посвященном соотношению слова и звука в художественном образе вокального произведения [6]. Опираясь на выводы указанных авторов, выделим некоторые значимые для освоения художественного образа идеи соотношения текста и музыки в вокальном произведении:

1. Идея «дублировки» текста в звуках. Была высказана в начале XX века в различных публикациях, но далее не нашла научного подтверждения в гуманитарных работах. Против идеи развития вокальной музыки путем слияния звука со словом или полного подчинения звука слову, его «копирования» высказывались в то время многие деятели русского искусства.

2. Идея «насыщения» музыки речью. И. В. Степанова полагает, что эта идея наиболее близка К. Х. Глюку, А. С. Даргомыжскому, М. П. Мусоргскому, которые стремились превратить музыку в драму в русле реформирования оперного жанра [6, с. 9].

3. Идея «поэтически-музыкального двухголосия» относится к работам, в которых слово и звук в вокальном произведении рассматриваются как равноправные «партнеры» по созданию художественного образа. Само понятие «поэтически-музыкальное двухголосие» не раз встречается в книге Б. А. Каца [3]. Определенным аналогом этого понятия можно считать словосочетание «слухозрительный контрапункт» Б. М. Галеева [2], который полагал, что в синтетических видах художественного творчества каждое из искусств не дублирует «партнера», но выполняет, во-первых, самостоятельную функцию и, во-вторых, функцию диалога-дополнения, что и рождает синтетический художественный образ. В данном случае художественный образ вокального произведения.

4. Идея «логики вертикали» в вокальных произведениях введена в указанном исследовании И. В. Степановой. Музыковед справедливо отмечает, что многие авторы ориентируются в изучении сочетания слова и звука в вокальных жанрах исключительно на



процессы линейного (горизонтального) движения. В то время, как вертикальное взаимодействие остается не изученным.

5. Идея несовпадения смысла слова и музыки в вокальном сочинении с точки зрения музыковедов также отмечена в ряде трудов. Например, автор фундаментального исследования соотношения музыки и поэтического слова В. А. Васина-Гроссман [1] неоднократно отмечала противоречивость смыслов литературного и музыкального текстов некоторых вокальных произведений.

Таким образом, проблема содержания синтетического художественного образа вокального произведения, зависящего от содержательных приоритетов слова или его музыкального аналога, относится к развивающимся и достаточно дискуссионным областям музыковедческой науки. Очевидно, что исследовательские поиски музыковедов должны иметь соответствующий «отклик» в педагогических работах. Однако в российской музыкально-педагогической практике преподаватели-вокалисты ориентируются, как правило, на устоявшиеся методические принципы изучения репертуара, обычно хорошо известного студентам. Остается добавить, что сложившаяся русская классическая школа вокального обучения является одной из ведущих в мире и основы методики вокального обучения изложены в трудах таких российских авторов, как В. А. Багадуров, Л. Б. Дмитриев, Г. П. Стулова, А. С. Яковлева и др.

Иной вывод следует сделать, когда речь идет о методике вокальной подготовки китайских студентов в российских педагогических университетах. В отличие от российских обучающихся, будущие учителя музыки из Китайской Народной Республики, как правило, слабо владеют русским языком, что затрудняет проникновение в смысл поэтического текста вокальных произведений и, соответственно, целостного его постижения. Поэтому для певческой подготовки китайских студентов в классе вокала необходим новый подход к осмыслению синтеза слова и звука в едином художественном целом. В практике работы с китайскими студентами отсутствие указанного подхода затрудняет процесс понимания и исполнительского воплощения художественного образа изучаемого вокального произведения.



Очевидно, что для обоснования теории и методики освоения художественного образа вокального произведения необходимо выбрать определенный педагогически оправданный ракурс исследования. Поэтому, при разработке средств освоения художественных образов вокальных сочинений в сочетании слова и звука необходимо учитывать: а) отсутствие интегративных исследований, воссоединяющих разнохарактерные научные подходы музыковедческой науки к певческому искусству; б) разнообразие музыковедческих и искусствоведческих идей, раскрывающих научные подходы к соотношению слова и звука в вокальном произведении; в) необходимость расширения и углубления ассоциативного художественного контекста анализа вокальных произведений в соответствии с задачами музыкально-педагогической подготовки китайских студентов в классе вокала.

Исходя из сказанного, в данном исследовании мы будем исходить из идеи соотношения слова и звука в камерно-вокальном произведении на основании понятия «поэтико-музыкальный диалог» как доминанты формирования художественного образа. Сказанное позволяет обратиться к проблеме ассоциативных связей в музыковедческих исследованиях.

Художественный образ в музыке, в отличие от других видов искусства – литературы, живописи, скульптуры, театра, лишен конкретности, зрительной или словесной точности в отражении своего содержания. Главным фактором, позволяющим говорить о художественно-образных смыслах искусства звуков, является возможность ассоциативной его трактовки. Именно поэтому во многих музыкально-теоретических исследованиях в той или иной мере затронута проблема ассоциативных связей. Часть исследований в указанном проблемном поле созданы на грани психологии и теории музыкального восприятия, а также в русле теории В. Н. Холоповой о смысловом анализе музыкальных произведений. Из более новых работ обращает на себя внимание труд Н. П. Коляденко «Синестетический аспект постижения музыкального смысла», в котором музыковедческая проблема ассоциативных связей обретает педагогическую целесообразность.



Автор справедливо подчеркивает, что в учебном процессе ассоциативная направленность речи педагога при анализе музыкального произведения усиливает эмоциональное воздействие на учащихся и оказывает непосредственное влияние на проникновение в сущность музыкального образа, поскольку обращение к «допонятийным формам обобщения» создает «облако смысла» [4, с. 14] воспринимаемой музыкальной ткани.

В указанном исследовании внимание обращено на несколько видов (слоев, уровней) ассоциативных связей, которые непосредственно влияют на качество музыковедческого анализа. Среди них триада фонетического, синтетического и композиционного слоев музыковедческого анализа, а также возможные варианты: звуковой – композиционный – тематический; фактурно-фонетический, темброво-фонетический, интонационно-драматургический, структурно-композиционный. Автор считает, что наиболее важным является: а) постижение музыки с помощью синтеза ассоциаций; б) применение в музыкальном анализе комплексной синестезии «музыкального пространства» [4, с. 15].

Проблема ассоциаций входит в контекст одной из наиболее разработанных в музыковедении научных сфер, посвященных музыкальному восприятию или восприятию музыки (что в трактовке ряда ученых не всегда совпадает по смыслу). В русле теории музыкального восприятия музыковеды исследовали проблему ассоциативных смыслов музыкального произведения. Большое влияние на педагогическую актуализацию музыковедческих теорий ассоциативных связей оказал Б. Л. Яворский. Яворскому принадлежит авторская классификация ассоциаций, в основу которой положена идея ассоциативного взаимодействия музыки с иными видами художественного творчества как имманентного ее качества. С этой целью он исследовал важные для музыкально-педагогического процесса ассоциации. Яворский стремился к наиболее обобщенным определениям ассоциативных связей, возникающих при восприятии художественного образа музыкального произведения. Ученый подразделил их на несколько видов, выделив наиболее значимые. Это – зрительные ассоциации, двигательные



ассоциации, литературно-речевые ассоциации и собственно музыкальные ассоциации [7].

Классификация ассоциативных связей Яворского сохраняет свою научную значимость и в контексте современной музыкально-педагогической науки. Как правило, к ней обращаются при необходимости обосновать взаимодействие музыки и изобразительного искусства (пример зрительных ассоциаций), музыки и танца (пример двигательных ассоциаций), музыки и поэзии (пример литературно-речевых ассоциаций) и др. В целом эти ассоциации следует считать междоискусственными, поскольку их содержание наиболее глубоко раскрывается на основе категории художественной культуры.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод: разработка теории и методики освоения китайскими студентами поэтико-музыкального диалога, формирующего художественный образ вокального произведения на основе ассоциативных связей, предопределяется культурологическим подходом, получившим распространение в современной российской педагогике музыкального образования. Данный подход позволяет: а) включить художественный образ изучаемого вокального произведения в контекст анализа историко-стилевых проблем культуры; б) создать необходимые педагогические условия для постижения ассоциативных смыслов поэтико-музыкального диалога двух культурных текстов – музыкального и поэтического, которые объединяются в синтетический художественный образ вокального произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васина-Гроссман В. А. Музыка и поэтическое слово: Ч.1. Ритмика. – Москва: Музыка, 1972. – 150 с.; Ч.2. Интонация. – Ч.3. Композиция. – Москва: Музыка, 1978. – 368 с.
2. Галеев Б. М. Содружество чувств и синтез искусств. – Москва: Знание, 1982. – 63 с.
3. Кац Б. А. «Стань музыкою, слово!». Критические этюды. – Ленинград: Советский композитор, 1983. – 151 с.
4. Коляденко Н. П. Синестетический аспект постижения музыкального смысла // Музыка и время. – 2005. – № 12. – С. 12-17.



5. Музыкальная энциклопедия. Т. 1. – Москва: Советская энциклопедия, 1973. – 1070 с.
6. Степанова И. В. Слово и музыка. Диалектика семантических связей. – Москва: МГК им. П. И. Чайковского, 1999. – 288 с.
7. Яворский Б. Л. Избранные труды: В 2-х т. – Москва: Советский композитор, 1987. Т.2, ч.1. – 336 с.

REFERENCES

1. Vasina-Grossman V. A. Muzyka i pojeticheskoe slovo: Ch.1. Ritmika. Moskva: Muzyka, 1972. 150 s.; Ch.2. Intonacija. Ch.3. Kompozicija. Moskva: Muzyka, 1978. 368 p.
2. Galeev B. M. Sodruzhestvo chuvstv i sintez iskusstv. Moskva: Znanie, 1982. 63 p.
3. Кас В. А. «Stan' muzykoju, slovo!». Kriticheskie jetjudy. Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1983. 151 p.
4. Koljadenko N. P. Sinesteticheskij aspekt postizhenija muzykal'nogo smysla // Muzyka i vremja. 2005. # 12. Pp. 12-17.
5. Muzykal'naja jenciklopedija. T. 1. Moskva: Sovetskaja jenciklopedija, 1973. 1070 p.
6. Stepanova I. V. Slovo i muzyka. Dialektika semanticheskikh svjazej. Moskva: MGK im. P. I. Chajkovskogo, 1999. 288 p.
7. Javorskij B. L. Izbrannye trudy: V 2-h t. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1987. T.2, ch.1. 336 p.



СЕМИНА

ВЕРА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков № 2,
ФГБОУ ВО «Российский
экономический университет
им. Г. В. Плеханова»
e-mail: Semina.vv@rea.ru

СТЕПАНЕНКО

КАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук,
доцент, заведующая кафедрой
иностраных языков №2,
ФГБОУ ВО «Российский
экономический университет
им. Г. В. Плеханова»
e-mail: Stepanenko.ka@rea.ru

ТОРОСЯН

ЛИЯ ДАВИДОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора Высшей
школы социально-гуманитарных наук,
ФГБОУ ВО «Российский
экономический университет
им. Г. В. Плеханова»
e-mail: Torosyan.ld@rea.ru

VERA VIKTOROVNA

SEMINA

Ph.D., Associate Professor,
Department of Foreign Languages
№ 2,
Plekhanov Russian University of
Economics
e-mail: Semina.vv@rea.ru

KATERINA ALEKSANDROVNA

STEPANENKO

Ph.D., Associate Professor, Head of
the Department of Foreign Languages
№2,
Plekhanov Russian University of
Economics

e-mail: Stepanenko.ka@rea.ru

LIYA DAVIDOVNA

TOROSYAN

Ph.D., Associate Professor, Vice-Dean
of Higher School of Social Sciences
and Humanities of Plekhanov Russian
University of Economics

e-mail: Torosyan.ld@rea.ru

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК НЕОБХОДИМЫЙ НАВЫК СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

данное исследование посвящено анализу уровня осведомленности и степени востребованности навыков академического письма среди студентов вузов на протяжении всего пути их профессионального развития. Цель исследования - выявить степень важности навыков академического письма для молодежного сообщества с точки зрения требований к их образовательному и профессиональному развитию. В исследовании приняли участие 100 студентов 2-4 курсов Высшей школы экономики и бизнеса и Высшей инженерной школы "Новые материалы и технологии" Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Всем студентам было предложено принять участие в онлайн-опросе с ограниченным количеством вопросов для выявления уровня их информированности и предпочтений в области академического письма. Результаты, полученные с помощью анкетирования, показали, что студенты признают необходимость владения навыками академического письма во всех



аспектах образовательного процесса и профессионального развития и уверены в их позитивном влиянии на будущую карьеру. Значимость результатов исследования заключается в том, что дальнейшее развитие образовательного процесса должно быть более восприимчивым к требованиям молодежного сообщества, как своевременный ответ на профессиональные запросы.

Ключевые слова: академическое письмо, студенты вузов, навыки академического письма.

ACADEMIC WRITING AS AN ESSENTIAL SKILL FOR UNIVERSITY STUDENTS

This study is focused on analyzing the level of awareness and extent of demand for skills in academic writing among university students throughout their professional development path. The aim of the study is to reveal criticality degree of academic writing skills for the youth community in terms of their educational and professional development requirements. The research involved 100 students in their 2nd-4th years of the Higher School of Economics and Business and the Higher Engineering School "New Materials and Technologies" of the Plekhanov Russian University of Economics. All the students were encouraged to take part in an online poll with restricted questions to identify their level of awareness and preferences in terms of academic writing. The results obtained through the questionnaires demonstrated that students acknowledge the necessity of academic writing skills possession in all aspects of educational process and professional development and show confidence of their beneficial impact on their future career. The results of the study are of significance due to the fact that the further development of the educational process is to be more susceptible to the requirements of the youth community as timely response to professional requests.

Keywords: academic writing, university students, academic writing skills.

Academic writing is a style of writing used in academic institutions, such as universities, colleges, high schools and research centers. Academic writing is characterized by its formal tone, objective language, and use of evidence-based arguments and a certain structure (an introduction, the main body and a conclusion). Academic writing can be used to communicate research findings, theories, and ideas to the academic community.

Some key features of academic writing might include:

1. Clear and concise language: Academic writing is commonly characterized by the use of simple and direct language not to cause any misunderstanding and inaccuracy which is unacceptable.



2. Formal tone: Any academic writing should use a formal tone; the author of an academic work should avoid slang words, colloquialisms, and contractions (use cannot instead of can't).

3. Objective language: Objective language should be used in academic writing. It is also required to base information on relevant data and scientific facts avoiding personal opinions or emotions and one should cite only credible scholars and researchers.

4. Evidence-based arguments: Academic writing should be based on proven data and logical arguments, using relevant sources to support suggestions.

5. Proper citation: Academic writing should properly cite all sources used, following a specific citation style. The most commonly used ones are APA which stands for American Psychological Association or MLA which means Modern Language Association. The key difference between two mentioned citation styles is the use. APA citation style is commonly used in works connected to social sciences, including psychology, sociology and education. MLA citation style is designed for works devoted to the humanities, such as literature, languages and cultural studies. They also represent different rules for formatting papers and reference lists. The author-date format is for APA where there is such a sequence: Author(s). Publication Year. Title of Book. Place of Publication: Publisher (e.g. Johnson, M. (2009) Academic Writing. Cambridge: CUP – as a reference (Johnson, 2009, p.15) – in text). The author-page format is used for MLA with such a sequence: Author(s). Title of Book. Place of Publication: Publisher. Publication Year. Publication Medium (i.e. Print, Web, etc) (e.g. Johnson, Mark. Academic Writing. Cambridge: CUP, 2009. Print – as a reference, and (Johnson 15) – in text).

6. Structured format: Academic writing should follow a structured format, including an introduction, a body, and a conclusion. Academic writing is used in a variety of contexts, including research papers, essays, theses, dissertations, journal articles and etc. It is definitely an important skill for students and academics to master, as it is the primary means of communicating research findings and ideas in the academic community.



Researchers of academic writing often study various aspects of the writing process, including the writing strategies used by successful academic writers, the impact of feedback on writing quality, and the role of language proficiency in academic writing. Some researchers also focus on the specific genres of academic writing, such as research papers, literature reviews, and dissertations, and examine the conventions and structures associated with these genres. Other researchers explore the role of technology in academic writing, such as the use of online tools for writing and collaboration, and the impact of digital media on academic writing practices. In addition, researchers may investigate the cultural and social factors that influence academic writing, such as the role of disciplinary norms and expectations, the influence of academic cultures and communities, and the impact of power dynamics on writing practices. Overall, researchers of academic writing seek to better understand the processes and practices of academic writing, and to identify ways to improve the quality and effectiveness of academic writing in various contexts.

There are many researchers who have studied academic writing. We might consider a few examples of researchers who have made significant contributions to the field of academic writing:

1. John Swales: Swales is a linguist and a researcher who is known for his work on genre analysis and academic discourse. He has written extensively on the rhetorical and linguistic features of academic writing, and his book "Genre Analysis: English in Academic and Research Settings" is a widely cited reference in the field [1].

2. Ann M. Johns: Johns is a professor of applied linguistics who has conducted research on the writing processes of second language writers and the role of genre in academic writing. Her book "Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies" is a seminal work in the field of academic writing [2].

3. Ken Hyland: Hyland is a linguist and a researcher who has written extensively on the teaching and learning of academic writing. His works focus on the rhetorical and linguistic features of academic writing, and he is known for his research on the use of hedging and modality in academic discourse.



4. Paul Prior: Prior is a professor of the English language and a researcher who has conducted extensive research on the relationship between writing and social identity. His works examine the ways in which writers use the language to construct and negotiate social identities in academic and non-academic contexts.

5. Christine Tardy: Tardy is a professor of applied linguistics who has conducted extensive research on the teaching and learning of writing in academic settings. Her works focus on the ways in which writers negotiate multiple identities in the writing process, and she is known for her research on the role of feedback in improving writing quality.

In Russia, academic writing is just beginning to occupy its niche; there is a gradual realization of the importance of this aspect for the successful integration of students into the international, professional, and scientific environment.

There are several Russian researchers who have made significant contributions to the field of academic writing. Some of their surnames include Bazylev V.N., Korotkina I.B., Solovova E.N., Shestak V.P., Shestak N.V. [3, 4, 5, 6, 7] Their research focuses on various aspects of academic writing, such as the use of metadiscourse, the role of feedback in writing development, and the challenges faced by non-native English speakers in academic writing.

Academic writing plays an important role in various spheres of academic and scientific research. Some important reasons why academic writing is significant are mentioned below:

1. Communication of knowledge: Academic writing might allow scientists and researchers to efficiently communicate their ideas, findings, knowledge and experience to a wider audience. Academic writing is used as a means of sharing research, theories, and perspectives, contributing to the overall advancement of knowledge within a specific field.

2. Critical thinking and analysis: Academic writing promotes critical thinking and analytical skills. Through the process of researching, organizing thoughts, and presenting arguments, people might develop their ability to evaluate information, think critically, and



engage in debates. Such activities might help them to brush up and strengthen their academic knowledge.

3. Credibility and scholarly integrity: Academic writing follows strict standards of rigor and scholarly integrity which was described above in the article. It requires proper citations, referencing, and adherence to ethical guidelines, ensuring that the work is based on evidence, respected and credible sources, and reliable research practices. This enhances the credibility and validity of the academic discourse.

4. Academic progress and career development: Strong academic writing skills are essential for students and researchers to succeed in their academic careers. Effective academic writing can significantly impact both students and grades, provide wider opportunities to be enrolled in various academic programs, and even give more career opportunities. It is a valuable skill that helps individuals stand out and contribute to their respective academic fields.

5. Contribution to the global scholarly community: Academic writing plays a vital role in fostering collaboration and exchange of ideas within the global scientific community. By means of sharing research findings and academic papers, scholars can contribute to the ongoing dialogue, based on previous research, and inspire others to explore new areas of research.

6. Knowledge dissemination and its impact: Academic writing can be used as a means of disseminating knowledge and research findings that go beyond academic science. By means of publication in journals, conferences, and other platforms, scholars can reach a broader audience, including policymakers, practitioners, and the public, thereby influencing public opinion, informing decision-making, and driving positive changes.

Academic writing is crucial for the advancement and dissemination of knowledge, fostering critical thinking, maintaining scholarly integrity, progressing in academic and professional careers, and contributing to the global academic community. Its significance lies in its ability to facilitate the exchange of ideas, promote knowledge discovery, and shape the future of various disciplines.

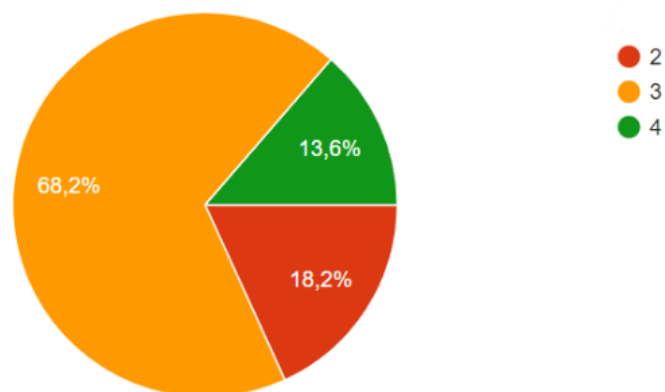


To find out whether university students are aware of the important role of academic writing and whether they possess such skills and apply them in their lives the research was conducted that involved 2–4-year students.

The study involved about 100 students in their 2nd-4th years of the Higher School of Economics and Business and the Higher Engineering School "New Materials and Technologies" of the Plekhanov Russian University of Economics. All the students were encouraged to take part in an online survey via Google forms with restricted questions to identify their level of awareness and preferences in terms of academic writing. By using this method, the results of the survey could be obtained and analyzed quickly.

In picture 1 the distribution of participants by year of studies is illustrated. The majority of respondents are studying at the 3rd year (68.2%), 18.2% of interviewees are sophomores and 13.6% of students have finished their bachelor's degree this year (4th year students). First-year students did not participate in the survey signifying that the interviewed students might have the opportunity to get an understanding of academic writing during their first year at university.

YEAR



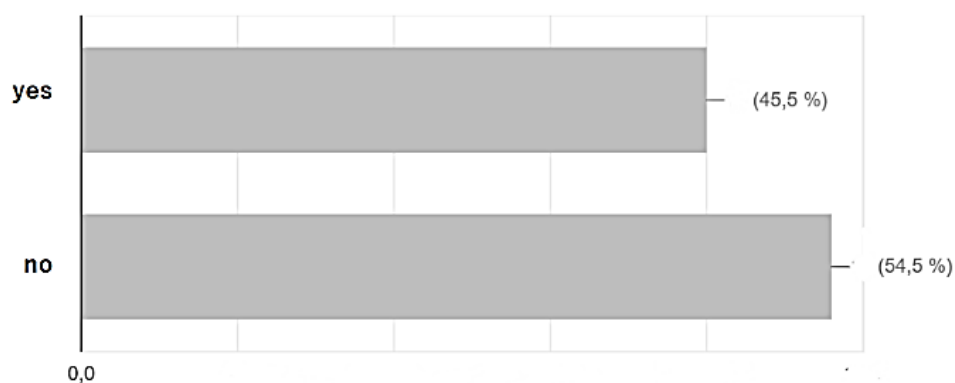
Picture 1 – The year of studies of the interviewees

Though academic writing skills are essential for students, the percentage of interviewees who are not aware what academic writing means and might be used for is 9% higher (54,5%) than those who



know what academic writing stands for (45,5%). Such statistics show that professors and lecturers at universities should make sure that students get the understanding of such a term as academic writing, and if they do not, introduce them to at least basic rules of academic writing, the spheres of its use and its importance for their future.

Do you know what academic writing is?



Picture 2 – Do you know what academic writing is?

In one of the questions the students were asked to specify the term ‘academic writing’ and try to explain it, interviewees gave the following answers: some students failed to answer (about 3% of the surveyed) and said that they did not know the explanation of the term. However, most of the interviewed students managed to provide an extended definition to the term and defined academic writing as a style of writing scientific papers or as the ability to express one’s thoughts briefly, but reasonably. Such examples as official letters, student’s letters, writing a properly formatted text for a research paper, a text on a chosen scientific topic, written according to a certain structure were also given among respondents’ replies to illustrate the term “academic writing”. Other replies included the statements that “academic writing is known to represent the ability to express thoughts in scientific papers in a concise and accessible form”. According to students’ responses academic writing is characterized by: specific requirements for text structure and layout; the use of a scholarly or journalistic style; the ability to argue and paraphrase; and the ability to insert references and a list of references correctly. Academic writing is the writing that is aimed at learning new terms and revealing research activities. The



majority of respondents also mentioned such words and word combinations as “science”, “scientific style”, “scientific works”, etc. (almost 80% of the interviewed).

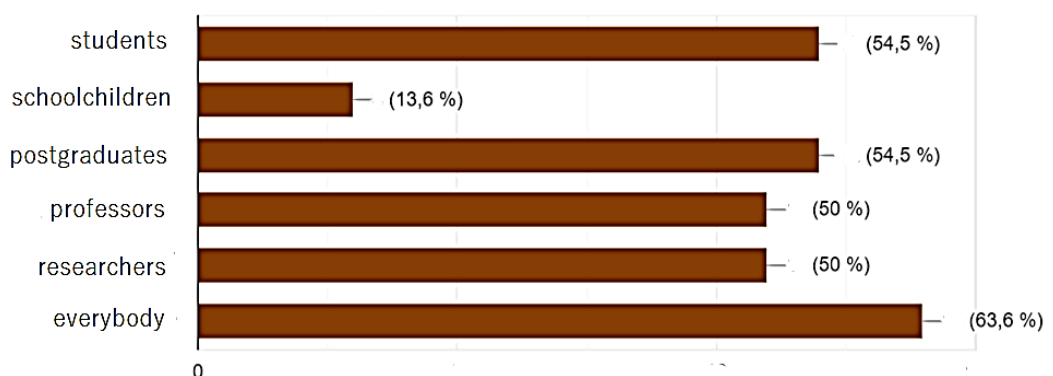
To make one’s academic writing simple and easy to understand, the writer should possess such qualities as:

1. Critical reading. It is a thoughtful and at the same time active reading, an expressive acquaintance with the material, which allows one to instantly anticipate the suitability of a found fragment, assess the degree of its reliability and credibility, etc. The critical reading is the ability to analyze the material in a timely manner.

2. Analytical thinking. The author of a scientific work should carefully analyze the text to highlight the essence, the most important points suitable for his scientific research, focusing on facts, evidence, basic theories, etc.

3. Ability to express one’s thoughts and ideas competently and clearly. In the text, the researcher should not just analyze the situation around the chosen topic, but also justify one’s position, emphasize one’s own attitude to the problem, propose a method of its solution and prove its effectiveness, expediency and necessity. The author should emphasize one’s point of view in the conclusions.

Who requires academic writing skills?



Picture 3 – Groups of people who require academic writing skills

According to Picture 3 the majority of respondents (63,6%) believe that everybody requires academic writing skills in their life. Only almost a quarter of interviewees (13,6%) mentioned schoolchildren as those who might need academic writing skills which is rated as the least



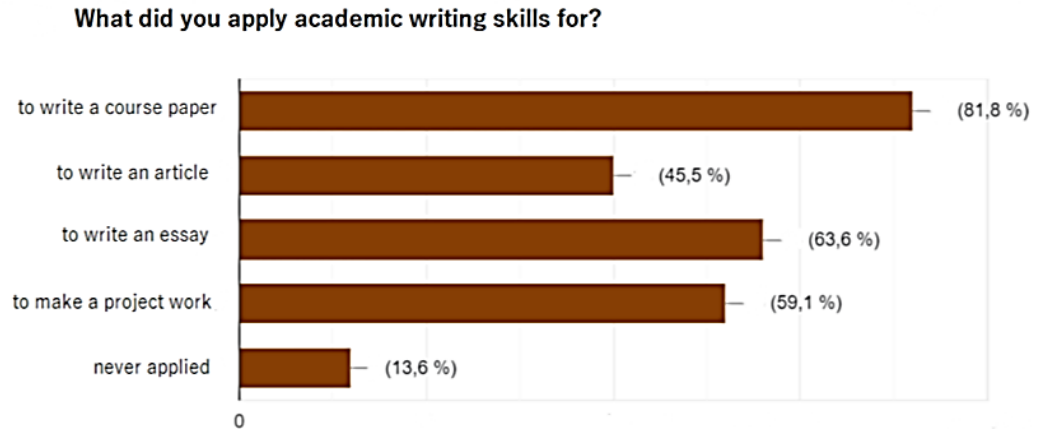
popular answer. Almost the same number of respondents named postgraduates (54,5%), professors (50%) and researchers (50%) among those who might be able to put their academic writing skills into practice.

When being asked to comment on their answers to the question described above ('Who requires academic writing skills?') the respondents explain that all groups of people offered in the survey are involved in scientific activities in one or another way, though in their opinions students at school seem to be least likely to need academic writing skills. It is also mentioned by some interviewees that school students may still require such skills since they may strive to be engaged in scientific activities or need them for essay writing or exams preparation due to certain grading exam criteria. The surveyed believe that academic writing skills are essential no matter what position you occupy especially for people with graduate/undergraduate degrees to be successful in science as academic papers are written at all stages of education. The statistics show that the majority of respondents, who possess academic writing skills, acquired them at university, very few students did that during their school years and there are some interviewees who confessed that they still had no such skills and were unable to write academically.

Picture 4 demonstrates areas where students might apply their academic writing skills. It shows that those students who possess academic writing skills applied them mostly to write course papers (81,8%) since students at PRUE have to prepare and pass two course works during one academic year otherwise you will not be able to continue your education at university. They also should write essays for studies devoted to various topics (63,6%), participate in conferences, take exams according to university curriculum. Students may also apply their academic writing skills for making project works which are common and often assigned while studying at university (59,1%) and writing articles as a part of their scientific career (45,5%). PRUE arranges different conferences for students where they are able to put their skills into practice and present their research results. Unfortunately, according to Pic. 4 13,6% of the interviewees have



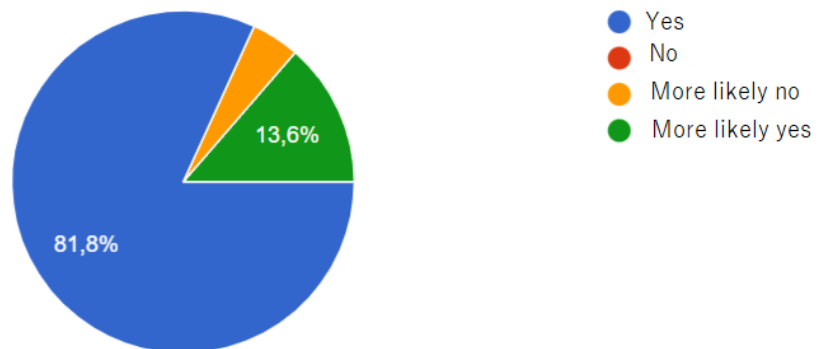
applied academic writing skills in their lives neither at school nor at university. The last group might include those students who as it was previously identified do not possess academic writing skills.



Picture 4 – Areas of academic writing skills application

Almost a hundred percent of students (95,4% to be more exact – “yes” and “most likely yes” (81,8% and 13,6% respectively) believe that proficiency in academic writing might benefit their future. Only 4,6% doubt whether they might require such skills for a successful career, so their choice was “most likely no” and none of the surveyed chose ‘no’. The positive aspect of the statistics presented in Pic. 5 is that the majority of interviewees realize that mastery of academic writing skills enhances readiness for effective international written scholarly communication. Written academic communication is one of the criteria that determines the successful academic career of a future specialist.

Do you think that academic writing skills might benefit your future?



Picture 5 – Might academic writing skills benefit your future?



The results of the conducted research show that students are aware of the necessity of academic writing skills not only during their studies at university but also for their future working career. Most interviewees are confident that academic writing skills can come in handy not only at work, but also in everyday life: in conversations with colleagues and partners, while making various explanations, providing arguments to prove their points of view. Four-year students mention that they will use academic writing skills for writing motivational letters for admission to master's and postgraduate programs. Academic writing skills contribute to a significant improvement in the quality of academic text and more creative realization of the author. The most frequent answers also included writing reports, applications, press releases at work, reporting to CEOs or the heads as a manager, conveying information to employees and communicating with colleagues at work. Professors and lectures should make sure that students improve academic writing skills since they are more than demanded for employees.

ЛИТЕРАТУРА

1. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Setting. Cambridge: CUP, 1990. – 260 p.
2. Johnes Anna.M. Text, Role, and Context Developing Academic Literacies. – Cambridge: CUP, 1997. – 187 p.
3. Базылев В. Н. Академическое «письмо» (теоретический аспект). – М.: СГУ, 2014. – 160 с.
4. Базылев В. Н. Академическое «письмо» (методический аспект). – М.: СГУ, 2015. – 276 с.
5. Короткина И. Б. Модели обучения академическому письму: зарубежный опыт и отечественная практика. – М.: Юрайт, 2018. – 219 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М.: АСТ, 2008. – 272 с.
7. Шестак В. П. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» / В. П. Шестак, Н. В. Шестак // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 115-119.

REFERENCES

1. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Setting. Cambridge: CUP, 1990. 260 p.
2. Johnes Anna.M. Text, Role, and Context Developing Academic Literacies. Cambridge: CUP, 1997. 187 p.



3. Bazylev V. N. Akademicheskoe «pis'mo» (teoreticheskij aspekt). M.: SGU, 2014. 160 p.
4. Bazylev V. N. Akademicheskoe «pis'mo» (metodicheskij aspekt). M.: SGU, 2015. 276 p.
5. Korotkina I. B. Modeli obuchenija akademicheskomu pis'mu: zarubezhnyj opyt i otechestvennaja praktika. M.: Jurajt, 2018. 219 p.
6. Solovova E. N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Prodvinityj kurs. M.: AST, 2008. 272 p.
7. Shestak V. P. Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti i «akademicheskoe pis'mo» / V. P. Shestak, N. V. Shestak // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2011. # 11. Pp. 115-119.



ЖУРАВЛЕВА

ЕВГЕНИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра 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 Sociology, Psychology
and Law, D. I. Mendeleev University
of Chemical Technology
e-mail: evgalex_zh@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ К РОДИТЕЛЬСТВУ У СТУДЕНТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Обобщение ключевых определений понятия готовности к родительству позволило сделать автору вывод многозначности самого феномена, о трудности его выявления и формирования без опоры на действительный опыт выполнения родительских функций и роли. Это системное личностное качество и состояние готовности к пониманию, принятию, выполнению функций родителя, включающее в себя совокупность ценностей, установок, знаний, убеждений и ожиданий в отношении ребенка, его рождения, собственной родительской роли, представлений о роли родителя, потребности в бескорыстной заботе и привязанности, признание и принятие ребенка, взятие ответственности за опекаемого, самостоятельность в принятии решений, в том числе изменение стиля жизни с учетом психологических потребностей ребенка и др. Содержание когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов готовности к родительству – взаимосвязано. Сложнейшими для развития являются показатели именно мотивационно-ценностного компонента, так как они формируются задолго до возраста становления родителя и появления в семье ребенка, а их реальное наполнение может быть недостаточно осознано личностью. В статье приведен перечень факторов, значимо связанных с готовностью к родительству, особенно отмечена социальная обусловленность ее становления. Характер собственного детского опыта будущего родителя, установки на родительство у своих родителей могут быть принципиальными для принятия решения о рождении ребенка, выполнении роли и функции родителя человеком.

Развитие готовности к родительству у студентов вуза может стать одной из метапредметных задач подготовки будущих профессионалов, в особенности, работающих с детьми. Направлениями формирования компонентов родительства студентов в вузе могут стать: создание безопасного пространства для самораскрытия и самопознания студентами своих мотивов и потребностей, включение в содержание занятий упражнений социально-психологического тренинга навыков слушания, обратной связи, ментализации, когнитивно-поведенческой тренировки в работе с иррациональными мыслями и импульсивным поведением. Возможным решением задач развития



когнитивного компонента готовности может стать участие в обсуждении решений отдельных проблем современного родительства в рамках мастер-классов, круглых столов, научно-практических конференций, с привлечением экспертов-практиков. Эффективное родительство – не предполагает безусловной, идеальной, но достаточной и адаптивной для ребенка, и учитывающей психологические особенности самого родителя, стратегии взаимодействия в семье. Готовность к родительству начинает развиваться с понимания и принятия ценности ребенка, желания заботы о нем, в дальнейшем проявляется в осознанном самоанализе для повышения качества будущего и настоящего родительства, в том числе на этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: родительство, студенты, развитие готовности, готовность к родительству, ценность родительства, компоненты родительства, психологические потребности, саморегуляция, психодраматические этюды, осознанность родительской роли, самопринятие.

STUDENT` READINESS FOR PARENTHOOD: DEVELOPMENT OPPORTUNITIES

The generalization of the key definitions of the concept of readiness for parenthood allowed the author to conclude the ambiguity of the phenomenon itself, the difficulty of its identification and formation without relying on the actual experience of performing parental functions and roles. This is a systemic personal quality and a state of readiness to understand, accept, fulfill the functions of a parent, which includes a set of values, attitudes, knowledge, beliefs and expectations regarding the child, his birth, his own parental role, ideas about the role of a parent, the need for disinterested care and attachment, recognition and acceptance of the child, taking responsibility for the guardian, independence in decision-making, including changing the lifestyle taking into account the psychological needs of the child, etc. The content of the cognitive, motivational-value and behavioral components of readiness for parenthood is interconnected. The most difficult for development are the indicators of the motivational-value component, since they are formed long before the age of becoming a parent and the appearance of a child in the family, and their real content may not be sufficiently realized by the individual. The article provides a list of factors that are significantly related to the readiness for parenthood, the social conditionality of its formation is especially noted. The nature of the future parent's own childhood experience, parenting attitudes of their parents can be fundamental for making a decision on the birth of a child, the fulfillment of the role and function of a parent by a person.

The development of readiness for parenthood among university students can become one of the metasubject tasks of training future professionals, especially those working with children. The directions for the formation of the components of parenthood of students at the university can be: creating a safe space for self-disclosure and self-knowledge by students of their motives and needs, including in the content of the lessons exercises of socio-psychological training of listening skills, feedback, mentalization, cognitive-behavioral training in working with irrational thoughts and impulsive behaviour. A possible solution to the problems of



developing the cognitive component of readiness can be participation in the discussion of solutions to individual problems of modern parenthood in the framework of master classes, round tables, scientific and practical conferences, with the involvement of expert practitioners. Effective parenting does not imply an unconditional, ideal, but sufficient and adaptive for the child, and taking into account the psychological characteristics of the parent himself, a strategy for interaction in the family. Readiness for parenthood begins to develop with understanding and acceptance of the value of the child, the desire to take care of him, further manifests itself in conscious introspection to improve the quality of future and present parenthood, including at the stage of studying at a university.

Keywords: parenthood, students, development of readiness, readiness for parenthood, value of parenthood, components of parenthood, psychological needs, self-regulation, psychodramatic studies, awareness of the parental role, self-acceptance.

Введение

Демографический кризис, тенденции откладывания момента создания семьи и деторождения первенцев на более поздний этап жизни – являются социальными проблемами современной действительности и в мире, и в нашей стране. Социальный нарратив счастья детей как требования от родителей, усложнение социально-политической ситуации субъективно повышает ответственность и обуславливает рост тревоги, которые могут оказаться факторами, влияющими на принимающих решение создать семью и завести детей. Уменьшение количества детей в одной семье в целом, недостаточность опыта взаимодействия в сообществах со сверстниками у дошкольников, младших школьников и подростков из разных семей, предпочтение интернет-контакта – непосредственно очному общению и др. – могут приводить к отсутствию собственных представлений у подрастающего поколения о возможностях ухода и заботы о младенцах, в определенной мере, к инфантилизации юношества и молодежи, удлинению периода подготовки к взрослой, самостоятельной, жизни, но и неподготовленности к родительству, перекалывания ответственности за собственных детей на родителей и другие социальные институты.

Актуализируя феномен готовности личности к родительству в настоящее время необходимо обосновать несколько проблемных аспектов его исследования. Во-первых, психологическая готовность сама по себе является системным качеством личности,



многокомпонентным, имеющим свою собственную специфику в соответствии с профилем действия и/или деятельности, к которой человек подготавливается, получает необходимые компетенции, имеет внутренний настрой и интенцию поведения. Сложное содержание готовности, условно и, как правило, охватывает, три и более компонентов, например, когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий (операционно-технический). Во-вторых, родительство как социокультурное и личностное явление также поликомпонентно и многозначно по дефиниции, и содержания, и структуры.

Психологическая готовность к родительству определяется через описание установок, знаний, убеждений и ожиданий в отношении родительской роли и ее осуществления, сформированной социальной потребности в альтруистической заботе о младших, ценностном отношении к детям, ощущении своей полезности в этой опеке, приоритетного стиля семейного воспитания и родительского отношения, родительских навыков, ответственности и самостоятельности в принятии решения в отношении собственных чад и пр. (М. О. Ермихина, И. С. Кон, Р. В. Овчарова, Е. Г. Смирнова, С. О. Смольникова, Г. Г. Филиппова, Р. В. Манеров, Ю. А. Дегтярева, С. В. Бобрышов, Т. М. Бостанджиева, Е. И. Алферова, Г. В. Остякова, Е. В. Евдокимова, А. И. Захарова, Т. М. Малеева Т. А. Серебрякова, Е. А. Архипова, Г. С. Чуприкова и др.) [2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15].

Вместе с тем, психологическая готовность выявляется в отдельных исследованиях по результатам субъективных опросов и самоописаний, что может приводить к противоречию между «знаю», «признаю значимость» и прогнозом реальности деятельности в соответствии со сформированными навыками, обеспечивающими родительскую эффективность и возможность удовлетворения психологических потребностей, как родителей, так и ребенка. Вслед за Е. И. Захаровой обозначим, что сформированная родительская компетентность, обусловленная готовностью, объективно реализуется уже в процессе выполнения функций родителя по отношению к рождённому ребенку [8].



Основная часть

Указанные выше компоненты готовности к родительству могут, по отдельным работам, являться одновременно и факторами ее формирования. Так, знание и понимание сути родительской роли, ценностей и смыслов детско-родительских отношений, и принятие себя в качестве родителя, но и личностные образования – осознанность, личностная саморегуляции, эмоциональный интеллект, познавательный интерес и обучаемость, позволяющие, при условии их достаточного уровня, не только функционально быть эффективным родителем, сколько удовлетворять потребности в близости и любви, самопринятии, безопасности и психологических границах, а также наставничестве и компетентности, автономии самого ребенка.

Пол, возраст, карьера матери, характер собственного детского опыта будущего родителя, порядок его рождения в семье, многодетность последней, доверие в детско-родительских отношениях, длительность брака и сожительства, психологическая поддержка и желание внуков у собственных родителей, социальный статус и финансовое положение семьи, уровень образования и культуры, транслируемые тренды в медиа-среде – могут быть отнесены к факторам, часто опосредованно, но значимо связанными с готовностью к родительству у подростков и молодежи [1; 4; 9; 18]. В современных исследованиях встречаются данные и по значимости психологического сопровождения в вопросах формирования готовности к родительству, городские жители могут обращаться за поддержкой и снижением тревожности в отношении будущего родительства к семейному психологу, психологу-консультанту, хотя все ещё нельзя назвать данное поведение массово распространённым [3].

По данным наших исследований [7], большинство студентов (бакалавриата) не выбирают на ближайшее (до 5 лет) будущее родительство как способ самореализации. Однако самоопределение обучающихся вуза связано с перспективой создания семьи. Следовательно, 19-23-летние в подавляющем большинстве осознанно откладывают рождение детей, однако не отказываются от построения устойчивых партнерских отношений. В образах



родителей и ребенка – превалируют амбивалентные характеристики, тогда как в ассоциациях о роли женщины и мужчины – вполне традиционное содержание [7].

По данным исследования Е. А. Ярец, проведенным под нашим руководством, одним из значимых факторов психологической готовности к родительству у выпускников колледжа – является трудовая занятость и мотивация реализации себя в полученной профессии [18; с. 62]. Указанные параметры могут свидетельствовать и о большей социальной зрелости студентов. Кроме того, психологическая готовность к родительству значимо связана с «предпочтением роли собеседника в представлении о будущем ребенке, отсутствием предпочтения роли «дисциплинатора»; большим числом детей и родственников, проживающих вместе с респондентами» [18; с. 61].

Значимым фактором формирования готовности к родительству является и продуманная социальная политика в отношении выбора гражданами собственного пути самореализации с широким просвещением о мерах социальной поддержки семьи. Широкое информирование и реализация программ по подготовке к жизни молодежи в обществе является приоритетных задач молодежной политики [16]. Вместе с тем, по данным социологических опросов, финансовая нестабильность и отсутствие собственного жилья у молодых является одним из факторов отказа от родительства у современной молодежи.

Развитие готовности к родительству у студентов вуза может стать одной из метапредметных задач подготовки будущих профессионалов, в особенности, работающих с детьми, учитывая, что основным новообразования ранней взрослости являются профессиональное и личностное самоопределение, построение интимно-личностных отношений с партнёром и последующее формирование семьи [4; 7; 9].

Очевидной для преподавателя психологических дисциплин является возможность оказания помощи будущим родителям в обучении их основам ментализации, постижению и осознанию собственных мыслей, чувств и поведенческой реакции в ответ на



конкретные ситуации коммуникации в межличностном и профессиональном общении. Открытое выражение чувств и установок относительно родительства, семьи и детей – это условие способности проявлять любовь, принимать разнообразие проявлений другого, жизнестойкость (как принятие риска, вовлеченность и креативность) в отношениях со своим партнёром. На данном этапе полезна деконструкция социальных нарративов в отношении семьи, нормализация возможности индивидуального взгляда на роль родителя, информирование о динамике основных задач родительства в связи с развитием ребенка.

Осведомленность родителей об возрастных особенностях развития детей, сензитивных периодах для формирования высших психических функций, признаках неблагополучия, требующих своевременного обращения к специалистам, соответствующих возрасту психологических потребностях, уникальности характеристик каждого ребенка – при условии валидации чувств тревоги, страха, гнева, желательно, и обозначении вариантов решений – также может способствовать развитию готовности. Сами трудности родительства, вполне осознаваемые, по самоотчетам студентов, могут быть гиперболизированы, стереотипны, тогда как осознание индивидуальных реакции в контексте взаимодействия с ребенком (например, первичных признаков родительского истощения – падения интереса к младенцу или общее снижение ощущения удовольствия, нарушение сна) и совместном родительстве – это навык, сформированный не у всех студентов. «Забота о других начинается с заботы о себе». Понимание собственных пределов функционирования, составление для себя перечня индивидуальных средств самоподдержки в сложных ситуациях, принятие амбивалентности отношения, как к ребенку, так и к партнеру, родителям – возникают при условии сформированного самопонимания и самопринятия. Узнаванию себя, помимо практических упражнений социально-психологического тренинга, может способствовать включение в содержание психологических дисциплин психодиагностических процедур с обратной связью от



преподавателя о получившихся результатах и возможностях коррекции, при желании, или компенсации личностных дефицитов.

Формирование у студентов представлений и умений запрашивать помощь и психологическую поддержку, асертивности как способности открыто защищать свою позицию, конструктивно и уверенно действовать в соответствии с собственными принципами вне зависимости от мнений окружающих – возможно с использованием тренинговых форм работы на практических и семинарских занятиях. Так, участие в психодраматических этюдах на сюжеты привычных для молодежи страховых ситуаций по теме родительства («нездоровья ребенка, зависимости, собственной несостоятельности, конфликтов из-за разных взглядов на воспитание, неготовности к родам» и пр.) – может дать необходимый опыт и собрать «копилку» адаптивных действий в реальной жизни.

У студентов с низкой готовностью к родительству часто наблюдается недостаточность коммуникативных навыков, в особенности, умений – давать и получать обратную связь, ее адекватного восприятия. Обратная связь и является условием обучения, поэтому можно предлагать студентам подгрупповые формы работы, предполагающие взаимодействие в выполнении задачи, распределение ответственности, а также поощрять регулярную конструктивную обратную связь преподавателю, однокурсникам.

Для работы с иррациональными установками, тревогой, обидой и чувством вины возможно использование упражнений из когнитивно-бихевиорального тренинга (когнитивную реструктуризацию, фиксацию автоматических мыслей и др.), техники десенсибилизации, визуализации. Упражнения тренинга эмоциональной саморегуляции (в том числе мышечной релаксации, дыхательные практики, аутотренинг) способствуют развитию мягких навыков, позволяющих достигать успеха не только в родительстве, но и в профессиональной деятельности. В рамках учебного процесса использование предложенных студентам практик должно сопровождаться четкими инструкциями по безопасному их проведению, с использованием принципа добровольности участия.



Интересным для нас опытом, подтвердившим особую актуальность проблемы готовности к родительству, запрос на решения – стало проведение круглого стола для студентов разных направлений подготовки «Родительство для современной молодежи» (весна 2023 г., организатор – кафедра общей и практической психологии МГПУ). Приведем здесь содержание основных докладов, направленных на развитие когнитивного и ценностно-эмоционального компонентов готовности к родительству у студентов.

Большой интерес участников к рассматриваемой Н. Г. Малаховой (ведущего психолога отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки, детского психолога) теме «Спрашивали-отвечаем: Чего хотят родители от детского чтения?» – проявился в большом числе вопросов к докладчику. Многих заинтересовали практики семейного чтения, условия его организации, полезен оказался список предложенной литературы для заинтересованных в тематике [см. в т.ч. 13]. Доступно и с примерами было рассказано про возможности приобщения к чтению книг детей разного возраста, мнение об современных комиксах и примечательных книжных иллюстрациях, как прекрасных дополнениях к текстовому содержанию разных изданий – оказалось неожиданным, но прикладным для реализации. Некоторые участники делились собственными переживаниями об изменившихся традициях и ценностях книги в семье: уменьшается не только «полка» книг, но и интерес взрослых, снижается активность чтения в качестве досуговой и культурной практики. Вместе с тем, все присутствующие отметили значимость осознанного отношения к книге и чтению с ребенком, развития эмоционального интеллекта, взаимодействия и общения родителей с детьми в процессе и после прочитанного, изучения современных авторов, в том числе и участия в программах РГДБ для детей и подростков.

Сообщение Е. А. Журавлевой (автор статьи) было посвящено результатам опросов обучающихся о семье, роли родителей, образе женщины и мужчины, ребенка, об отношении к родительству и факторах родительской тревожности. Был озвучен перечень страхов современных родителей, который был прокомментирован



выступающей в контексте наличия/отсутствия действительных оснований в реальности (в опоре на результаты социодемографических и психолого-педагогических исследований).

В продолжение темы сложностей современного родительства, необходимости психологических компетенций по широким вопросам, связанным не только с развитием, обучением, воспитанием ребенка, но и с подготовкой к родительству, – выступление практикующего кризисного психолога и супервизора И. А. Дауровой. Психолог очень бережно озвучивала проблему – непроговоренной, почти скрытой от глаз большой общественности, такой разной – потери ребенка, значимости разделения горя родителей, поддержки в проживании утраты и принятия этого опыта как бывшего и важного для семейной системы. Выступление вызвало огромный интерес участников, многие отреагировали личными переживаниями, у многих – в семье, в окружении, даже дальнем, по откликам, есть опыт перинатальных потерь. Он требует обсуждения, признания. Автор подробно описала направления работы БФ «Свет в руках», возможности поддержки семей, а также, в ответ на вопросы, предложила сотрудничество с будущими и действующими психологами в работе, стажировке и прохождении программ обучения.

С. Ю. Танцюра (главный редактор журнала «Логопед», доцент Центра компетенций по развитию и обучению специалистов по реабилитации и социальной интеграции ГАУ ДПО ДТСЗН «Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы») и А. Г. Аваков (специалист по сенсорной интеграции, по адаптивной физической культуре и лечебной физкультуре) – обозначили психологические трудности принятия обществом людей с ОВЗ, родителей детей с особенностями в развитии, точно и эмоционально отражая все еще наличие стереотипов в отношении инаковости, стигматизации ненормотипичности. Интерактивная игра с участниками круглого стола позволила выявить большое желание молодежи разобраться в системе поддержки (социальной, образовательной, культурной) семей с детьми с особыми



потребностями. Были обозначены возможности для адаптации и социализации не только ребенка с ОВЗ в мегаполисе, но и ресоциализации семьи этого ребенка. Несмотря на сложность заявленной проблемы, актуализацию собственных страхов и тревоги у присутствующих, – оптимизм и юмор выступающих, по откликам, позволил увидеть полезные решения для детей и их родителей, у участников появилось устойчивое представление о значимости профилактики нарушений здоровья родителей еще на этапе принятия решения о рождении ребенка, но и ценность активной деятельной позиции, ответственности родителей, если особые возможности у ребенка все-таки были выявлены.

Нейропсихолог Д. Д. Борисов озвучил основные элементы научного подхода к анализу функционирования высших психических функций ребенка. В выступлении звучали примеры из собственной практики выступающего – диагностики первичных нарушений работы нервной системы ребенка, условий ее реабилитации и развития. Именно эти кейсы участникам запомнились, а демонстрация показателей праксиса, специфических для нарушений – оказалась полезна как для собственного опыта родителей, так и для специалистов, работающих с детьми и семьями.

Юнгианский песочный аналитик и семейный психолог Т. А. Зуева поделилась профессиональным взглядом на работу в песочнице родителей и ребенка. Участники круглого стола почувствовали увлечение автора собственной практикой, методом, так живописно рассказывала о примерах взаимодействия с детьми с разными запросами, о символах бессознательного, возможностях построения с использованием песочницы – доверия, интереса к взаимодействию, понимания причин поведения в детско-родительских отношениях.

Итогом круглого стола можно считать принятие резолюции о востребованности и существенности для широкого обсуждения и продолжения исследования поднятых тем. Желавшие подходили к специалистам за личными комментариями, консультациями. Пост-релиз сообщений в социальных сетях вызвал интерес представителей других образовательных организаций,



сотрудничество в просвещении о родительстве и психологической готовности к нему у студентов и обучающихся школ – продолжилось. Отметим, что по обратной связи слушателей таких мероприятий должно быть больше, неочевидные проблемы сильной и фрустрирующей вовлеченности родителей в образование детей, здоровья семьи и его поддержания, планирования и сопровождения беременности, сепарации от родительской семьи, современном взгляде на отцовские функции в семье, даже юридические вопросы о правах семьи и родителей на социальную поддержку от государства и льготные условия ипотеки - требуют ответа. Их разрешение может стать фактором развития родительской компетентности студентов.

Выводы

Таким образом, психологическая готовность к родительству определяется и как системное личностное качество, и как состояние готовности к пониманию, принятию, выполнению функций родителя. Она включает в себя совокупность ценностей, установок, знаний, убеждений и ожиданий в отношении ребенка, его рождения, собственной родительской роли, представлений о роли родителя, потребности в бескорыстной заботе и привязанности, признание и принятие ребенка, взятие ответственности за опекаемого, самостоятельность в принятии решений, предполагающая как выбор определенного стиля родительских отношений, так и изменение жизни с учетом психологических и др. потребностей ребенка, его психологических особенностей, а также самоанализ для повышения качества родительства (и пр.)

Содержание когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов готовности к родительству – взаимосвязано. Однако сложнейшими для развития являются показатели именно мотивационно-ценностного компонента, так как они формируются задолго до возраста становления родителя и появления в семье ребенка, а их реальное наполнение может быть недостаточно осознано личностью. Некоторые из мотивов родительства даже социально порицаются, следовательно, могут скрываться и от других, и от себя. Существует большой перечень факторов, значимо связанных с готовностью к родительству, это пол,



возраст, карьерная направленность матери, длительность отношений с партнёром, семейный статус, уровень достатка и др. Особенно отметим социальную обусловленность ее становления: характер собственного детского опыта будущего родителя, установки на родительство у своих родителей могут быть принципиальными для принятия решения о рождении ребенка, выполнении роли и функции родителя человеком. Довольно трудный в психодиагностике феномен готовности к родительству может убедительно проявляться в реальном опыте детско-родительских отношений, так как рождение ребенка знаменует нормативный кризис и семьи, и личностного развития, а, значит, обуславливает развитие личностных и семейных системных новообразований.

Если вопросы травматического опыта детства, страхи, тревожно-депрессивные состояния при отсутствии позитивного принятия в семье – возможно прорабатывать в кабинете психолога, и психологически небезопасно рассматривать в рамках учебного процесса со студентами, тогда как эмоциональный интеллект, информационную компетентность, представления о роли и функции родителя, прикладные навыки родительства, при желании, можно развивать в рамках психологических курсов и специально подобранными психотехниками.

Развитие готовности к родительству у студентов вуза может стать одной из метапредметных задач подготовки будущих профессионалов, в особенности, работающих с детьми. Другими направлениями формирования компонентов родительства студентов в вузе могут стать: создание безопасного пространства для самораскрытия и самопознания студентами своих мотивов и потребностей, включение в содержание занятий упражнений социально-психологического тренинга навыков слушания, обратной связи, ментализации, когнитивно-поведенческой тренировки в работе с иррациональными мыслями и импульсивным поведением.

Возможным решением задач развития когнитивного компонента готовности может стать участие в обсуждении решений отдельных проблем современного родительства (определяющими, например, содержание страхов и источников тревоги молодежи) в



рамках мастер-классов, круглых столов, научно-практических конференций, с привлечением экспертов-практиков. Эффективное родительство – не предполагает безусловной, идеальной (утопично для реальности), но достаточной и адаптивной для ребенка, и учитывающей психологические особенности самого родителя, стратегии взаимодействия в семье. Готовность к родительству начинает развиваться с понимания и принятия ценности ребенка, желания заботы о нем, в дальнейшем проявляется в осознанном самоанализе для повышения качества родительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессчетнова О. В. Влияние цифровых медиа на психическое здоровье детей и молодежи / О. В. Бессчетнова, О. А. Волкова, Ш. И. Алиев, П. И. Ананченкова, Л. Н. Дробышева // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2021. – Т. 29. – № 3. – С. 462-467.
2. Бобрышов С. В. Феномен родительства в социокультурном и психологическом преломлении / С. В. Бобрышов, Л. В. Суменко // Педагогика и психология родительства и семейного воспитания: Учебное пособие / Под общей редакцией С. В. Бобрышова. – Москва: Знание-М, 2020. – С. 7-35.
3. Бостанджиева Т. М. Психологические аспекты готовности к родительству [Электронный ресурс] / Т. М. Бостанджиева, Е. И. Алферова, Г. В. Остякова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-gotovnosti-k-roditelstvu> (дата обращения: 12.07.2023).
4. Евдокимова Е. В. Формирование ценностного отношения к родительству у студентов вуза: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Пятигорск, 2015. – 211 с.
5. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004.
6. Ефимова И. Ю. Изучение представлений студентов о проблеме осознанного родительства / И. Ю. Ефимова, Е. А. Дзюбьяк, О. Н. Южакова // Достижения и перспективы развития науки: сборник статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. – Уфа, 2015. – С. 163-166.
7. Журавлева Е. А. Отношение к родительству у современной учащейся молодежи // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Москва, 13 апреля 2023). – М.: МГИК, 2023. – С. 314-321.
8. Захарова Е. И. Психология освоения родительства: научная монография. – М.: МГОУ, 2014. – 258 с.
9. Калинина Т. В. Психологическое обеспечение готовности к осознанному родительству студенческой молодежи в условиях диверсификации современного института семьи / Т. В. Калинина, Э. В. Тихонова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2022. - № 22. – С. 60-69.
10. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2016. – 336 с.



11. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.
12. Радостева А. Г. Родительство как психологическое явление. Факторы, влияющие на его формирование // Вестник ПГГПУ. – Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelstvo-kak-psihologicheskoe-yavlenie-factory-vliyayuschie-na-ego-formirovanie> (дата обращения: 06.07.2023).
13. Роль чтения в развитии личности ребенка // Сборник материалов Юбилейного ежегодного X Межвузовского круглого стола студентов, аспирантов и молодых ученых / Редактор-составитель А. В. Березина, Науч. ред. Н. Г. Малахова. – Том 5. – М.: РГДБ, 2021.
14. Серебрякова Т. А. Готовность к родительству как психологическая проблема [Электронный ресурс] / Т. А. Серебрякова, Е. А. Архипова // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19214> (дата обращения: 06.07.2023).
15. Смирнова Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье: специальность 19.00.07: Педагогическая психология: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
16. Чельшева И. В. Работа с молодежью: политика, управление материале медиакультуры / И. В. Чельшева, О. И. Ефремова, В. С. Шаповалова; Под ред. И. В. Чельшевой. – М.: Информация для всех, 2018. – 147 с.
17. Ярец Е. А. Психологическая готовность к родительству у выпускников колледжа. ВКР. – М.: МГПУ.
18. Mowder B. A. (2005). Parent development theory: Understanding parents, parenting perceptions and parenting behaviors. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 45-65.

REFERENCES

1. Besschetnova O. V. Vlijanie cifrovyh media na psihicheskoe zdorov'e detej i molodezhi / O. V. Besschetnova, O. A. Volkova, Sh. I. Aliev, P. I. Ananchenkova, L. N. Drobysheva // *Problemy social'noj gigieny, zdavoohranenija i istorii mediciny*. 2021. T. 29. # 3. Pp. 462-467.
2. Bobryshov S. V. Fenomen roditel'stva v sociokul'turnom i psihologicheskom prelomlenii / S. V. Bobryshov, L. V. Sumenko // *Pedagogika i psihologija roditel'stva i semejnogo vospitanija: Uchebnoe posobie / Pod obshhej redakciej S. V. Bobryshova*. Moskva: Znanie-M, 2020. Pp. 7-35.
3. Bostandzhieva T. M. Psihologicheskie aspekty gotovnosti k roditel'stvu / T. M. Bostandzhieva, E. I. Alferova, G. V. Ostjakova // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020. # 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-gotovnosti-k-roditelstvu> (accessed: 12.07.2023).
4. Evdokimova E. V. Formirovanie cennostnogo otnoshenija k roditel'stvu u studentov vuza: diss. ... kand. psih. nauk: 19.00.07. Pjatigorsk, 2015. 211 p.
5. Ermihina M. O. Formirovanie osoznannogo roditel'stva na osnove sub#ektivno-psihologicheskikh faktorov: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Kazan', 2004.
6. Efimova I. Ju. Izuchenie predstavlenij studentov o probleme osoznannogo roditel'stva / I. Ju. Efimova, E. A. Dzubjak, O. N. Juzhakova // *Dostizhenija i*



perspektivy razvitiya nauki: sbornik statej studentov, aspirantov, molodyh uchenyh i prepodavatelej. Ufa, 2015. Pp. 163-166.

7. Zhuravleva E. A. Otnoshenie k roditel'stvu u sovremennoj uchashhejsja molodezhi // Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, 13 aprelya 2023). M.: MGIK, 2023. Pp. 314-321.

8. Zaharova E. I. Psihologija osvoenija roditel'stva: nauchnaja monografija. M.: IJU MGOU, 2014. 258 s.

9. Kalinina T. V. Psihologicheskoe obespechenie gotovnosti k osoznannomu roditel'stvu studencheskoj molodezhi v uslovijah diversifikacii sovremennogo instituta sem'i / T. V. Kalinina, Je. V. Tihonova // Sem'ja i lichnost': problemy vzaimodejstvija. 2022. # 22. Pp. 60-69.

10. Kon I.S. Rebenok i obshhestvo. M.: Akademija, 2016. 336 p.

11. Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen. M.: MPSI, 2006. 496 p.

12. Radosteva A. G. Roditel'stvo kak psihologicheskoe javlenie. Faktory, vlijajushhie na ego formirovanie // Vestnik PGGPU. Serija № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2013. # 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelstvo-kak-psihologicheskoe-yavlenie-faktory-vliyayushchie-na-ego-formirovanie> (accessed: 06.07.2023).

13. Rol' chtenija v razvitii lichnosti rebenka // Sbornik materialov Jubilejnogo ezhegodnogo X Mezhvuzovskogo kruglogo stola studentov, aspirantov i molodyh uchenyh / Redaktor-sostavitel' A. V. Berezina, Nauch. red. N. G. Malahova. Tom 5. M.: RGDB, 2021.

14. Serebrjakova T. A. Gotovnost' k roditel'stvu kak psihologicheskaja problema / T. A. Serebrjakova, E. A. Arhipova // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2018. # 5. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19214> (accessed: 06.07.2023)

15. Smirnova E. G. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovanija osoznannogo roditel'stva v molodoj sem'e: special'nost' 19.00.07: Pedagogicheskaja psihologija: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 2009. 23 p.

16. Chelysheva I. V. Rabota s molodezh'ju: politika, upravlenie materiale mediakultury / I. V. Chelysheva, O. I. Efremova, V. S. Shapovalova; Pod red. I. V. Chelyshevoj. M.: Informacija dlja vseh, 2018. 147 p.

17. Jarec E. A. Psihologicheskaja gotovnost' k roditel'stvu u vypusknikov kolledzha. VKR. M.: MGPU.

18. Mowder B. A.. Parent development theory: Understanding parents, parenting perceptions and parenting behaviors. Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 2005. #1. Pp 45-65.



ПАДЕРИНА

ЮЛИЯ АНДРЕЕВНА

ассистент кафедры музыкального образования,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
e-mail: yunalu@yandex.ru

YULIYA ANDREEVNA

PADERINA

Assistant of the Department of Music Education,
Ural State Pedagogical University

e-mail: yunalu@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВОСЛАВНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье представлены результаты диагностики сформированности у обучающихся общеобразовательных школ представлений о православной музыкальной культуре. Рассмотрены содержание учебных программ дисциплин «Музыка», «Основы религиозных культур и светской этики», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Мировая художественная культура» общеобразовательной школы на предмет представленности в них православного компонента, связанного с православной музыкальной культурой.

Ключевые слова: Православная музыкальная культура, православный компонент, православная культура, ОРКСЭ, ОДНКНР, музыка, МХК.

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF IDEAS ABOUT ORTHODOX MUSICAL CULTURE AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS

The article presents the results of diagnostics of the formation of ideas about Orthodox musical culture among students of secondary schools. The content of the curricula of the disciplines "Music", "Fundamentals of religious cultures and secular Ethics", "Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia", "World Art Culture" of a comprehensive school is considered for the representation of the Orthodox component associated with Orthodox musical culture in them.

Keywords: Orthodox music culture, Orthodox component, Orthodox culture, Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics, Fundamentals of the Spiritual and Moral Culture of the people of Russia, music, WAC.

В настоящее время вектор общеобразовательной системы направлен на духовно-нравственное воспитание подрастающего



поколения. Появление в образовательной программе внеурочных занятий «Разговоры о важном», «Моя история», относительно новых дисциплин «Основы религиозных культур и светской этики» (далее ОРКСЭ) и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее ОДНКНР) направлены на патриотическое, духовно-нравственное и эстетическое воспитание школьников. А одной из общих задач этих программ является поддержка (увеличения, стимулирование) интереса учеников к традициям своего народа, а также формирование представлений об образцах и примерах традиционного духовного наследия народов Российской Федерации.

Русский философ И. А. Ильин, посвятивший большую часть своих работ значению русско-духовной культуры, ее назначения и места в школьном образовании и воспитании писал, что детей необходимо воспитывать на знании отечественной культуры [4]. Ярким примером традиционного наследия России является музыкальная православная культура.

В. В. Медушевский отмечал, что для позитивного преобразования нашего общества является концепция православного музыкального образования, т.к. «песнопения Православной Церкви с их издревле сохранившейся национально-характерной мелодикой, богатейшим и неповторимым своеобразием гармонизации, несимметричными ритмами занимают почетное место в сокровищнице мировой музыкальной культуры» [8, с. 163]. Ученый отмечал, что в современном мире музыка теряет своё истинное предназначение – воспитывать и нравственно направлять душу человека.

На решение схожей задачи направлена и православная педагогика, которая в последние два десятилетия набирает обороты в своём развитии. С сентября 1997 года государственной думой Российской Федерации был принят закон «О свободе совести и религиозных объединениях», согласно которому Православию уделяется большая роль в становлении культуры, духовности и истории России. В это же время начинается возрождение, запрещенной в советское время, православной педагогики. Возникают не только православные учебные заведения, но и



начинается внедрение православного компонента в программу общеобразовательных школ.

Православной педагогикой были установлены высокие духовно-нравственные ориентиры, основанные на евангельских событиях, которые в процессе освоения их школьниками оказывают влияние на их нравственное развитие.

У истоков православной педагогики стоял К. Д. Ушинский, его утверждение: «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания...» [17, с. 256], является, как и 100 лет назад актуальным, отражающим одну из главных задач образования XXI века.

Часть православной педагогики реализуется и в современных общеобразовательных учреждениях. Ряд образовательных программ, методических рекомендаций, учебных пособий для реализации в учебном процессе общеобразовательной школы активно разрабатываются в последнее десятилетие. Приведём примеры подобных учебных пособий.

М. В. Козлов, В. В. Кравчук, Е. С. Элбакян выпустили учебники для 7-8-х классов общеобразовательной школы «Религиозные культуры» под редакцией О. Ю. Васильевой, входящий в серию «Цивилизационное наследие России», разработанное в соответствии с ФГОС НОО (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования) утверждённый Приказом Министерства просвещения РФ №286 от 31.05.2021 года [5, 6]. В данных учебных пособиях кратко затрагиваются темы возникновения религий (Христианства (Восточное и Западное), Ислама, Буддизма, Иудаизма, а также верований коренных народов России), учений о семье и обществе, традиционные праздники, пластическое искусство. И если же изучение музыки религий Ислама, Буддизма, Иудаизма отражено как в светском аспекте, так и духовном, то изучение же музыкальных традиций Православия отражается лишь в церковном аспекте.

С начала учебного 2022/2023 года произошел ряд изменений в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) и в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего



образования (Далее ФГОС ООО). Данные изменения отразились на содержании дисциплин. В приказе Министерства просвещения Российской Федерации от 18 июля 2022 года говорится, что «Изучение учебного предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» вводится поэтапно, учебный предмет преподается с 5 по 9 класс, начиная с 2023/24 учебного года». Изучению музыкальной традиции Православия, согласно примерной рабочей программе, уделяется довольно малое количество часов. Лишь в 5 классе в четвертом тематическом блоке «Культурное единство России», тема 27 «Музыкальная культура народов России».

И. Ф. Виноградова является автором серии учебников по дисциплине «Основы религиозных культур и светской этики» [1]. Данная программа состоит из нескольких модулей, охватывающих изучение традиций каждой культуры, находящейся на территории Российской Федерации. Право по выбору модуля остаётся за образовательной организацией и участниками образовательного процесса. В содержание данных модулей входит изучение традиций религий отдельно в каждом модуле, но изучению музыкального наследия культур уделяется недостаточно времени. Так же одной из особенностей данной программы можно выделить то, что модуль «Основы православной культуры» редко выбирают для образовательного процесса, заменяя его модулем «Основы светской этики» при этом изучение традиций Православия не происходит.

С. Ю. Дивногорцева написала серию учебников по православной педагогике и духовно-нравственному воспитанию личности. Автором написаны методические рекомендации для учителей о Духовно-нравственном воспитании личности в условиях общеобразовательной организации, а также выпущена монография, где рассмотрены вопросы становления и развития педагогической культуры России [2, 3].

Учебные пособия по предмету «Мировая художественная культура» (Далее МХК) так же частично знакомят с духовной культурой Православия. Приведем пример подобных методических материалов: Ю. А. Солодовников автор серии учебников для общеобразовательных организаций по дисциплине «Мировая



художественная культура» (10-11 классы) [15]; Ю.С. Рябцев разработал учебно-методический комплекс для учащихся 7-9-х классов общеобразовательной школы «МХК. Русская художественная культура» [10]. Анализ учебных пособий предмета «Мировая художественная культура» показал, что освоение учениками музыкальных традиций Православия, подобно программам дисциплин «ОРКСЭ» и «ОДНКНР», происходит частично. И лишь разработанный Л. А. Рапацкой в 2014 году для 10-11-х классов учебники «МХК» затрагивают (так же неполно) вопросы о развитии музыкальной культуры России и влиянии на неё церковной музыки.

И. В. Кошмина, автор учебного пособия по методике преподавания предмета «Музыка», акцентирует внимание на изучение именно духовной православной традиции, а так же на изучение церковной православной музыки. [7]. Изучению музыкальных традиций Православия так же уделяется малое количество учебных часов. Так в программе учебного предмета «Музыка» с 5 по 8 классы, составителями которой являются Г. П. Сергеева и Е. Д. Критская, существуют темы, направленные на ознакомление учащихся с музыкальной культурой православия. Например, темы «Небесное и земное в звуках и красках», «Колокольность в музыке и изобразительном искусстве» (5 класс) [11], «Образы русской народной и духовной музыки», «Духовный концерт», «Молитва», «Перезвоны» (в 6 классе) [12], «Сюжеты и образы духовной музыки», «Два направления музыкальной культуры. Духовная музыка» (7 класс) [13], «Музыка в храмовом синтезе искусств», «Галерея религиозных образов», «неизвестный Свиридов – «О России петь, что стремиться в храм...», цикл «Песнопения и молитвы» (в 8 классе) [14].

Во всех перечисленных учебных материалах подчеркивается, что музыкальная культура Православия способствует освоению таких ценностей, как «Добро» и «Зло», «Доблесть», «Честь», «Милость», «Правда и Ложь». Что доказывает воспитательный потенциал духовной музыки Православия [9].

Дисциплины ОРКСЭ, ОДНКНР, МХК и музыка уделяется разное количество времени. И если дисциплины ОРКСЭ (в 4 классе) и



ОДНКНР (в 5-6 классах), музыка (с 1 по 8 класс) являются обязательными в учебной программе, то изучение предмета МХК в настоящее время почти не изучается в общеобразовательных школах, или преподаётся в школах с углубленным изучением отдельных предметов (с эстетическим уклоном) в виде элективного курса.

Проанализировав ряд работ можно сделать вывод, что данные программы охватывают ознакомление с традициями Православия. В них отражены общие знания о семейном укладе, о церковной культуре (в частности и церковной музыки, храмостроении, иконописи). Изучению же примеров церковной музыки светских композиторов или наличие элементов церковной музыки в различных произведениях в содержании пособий не находится. Так же обучающимся не предоставляются сведения о становлении светской музыкальной культуры России, которая вышла из недр музыки православия (за исключением скоморошин) [16].

В связи с ознакомлением с произведениями такой культуры на уроках музыки, отчасти на МХК, ОРКСЭ (в модуле «Основы православной культуры») и ОДНКНР. Было проведено исследование уровня представлений, о музыкальной певческой культуре учащихся 9-х классов общеобразовательных школ. Обоснование выбора учащихся 9-х классов состоит в том, что в это время изучение дисциплин МХК, музыка, ОДНКНР, ОРКСЭ завершается.

В связи с тем, что во всех школах освоению традиций Православия уделяется разное внимание, так как, уровень освоенности данной проблемы во всех школах отличается. Получение этих результатов даст возможность выбора стратегии для формирования представлений о музыкальной традиции Православия у учащихся общеобразовательных школ.

Диагностика определения уровня освоенности культурных традиций Православия производилась у учащихся 9-х классов общеобразовательных учреждений городов Екатеринбурга и Перми. Тестирование (анонимное) проводилось в очном формате на классных часах во внеучебное время, а также в заочном формате путем заполнения тестирования в программе Google-формы.



диагностическую процедуру выполняли 120 учащихся 9-х классов школ городов Екатеринбурга и Перми. Диагностика проводилась в период с 15 мая по 15 июня 2023 года.

Методом замера стало тестирование, состоящее из 2-х блоков. Каждый блок теста состоит из 8 вопросов с выбором ответа. Всего вопросов 16.

Вопросы для тестирования разрабатывались с учетом требований ФГОС НОО и ФГОС ООО, а также с опорой на тематическое планирование учебников по предметам «Музыка» Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской (5 класс присутствует тема «Колокольность в музыке и изобразительном искусстве», в 6 классе тема «Образы русской народной и духовной музыки», «Духовный концерт») [11], «ОРКСЭ» И. Ф. Виноградовой, «ОДНКР» составителей М. В. Козлова, В. В. Кравчука, Е. С. Элбакяна и «МХК» составителя Ю. С. Рябцева [1, 5, 6, 10].

В процессе тестирования стояла необходимость выяснения уровня знаний о традициях Православной культуры у учащихся 9-х классов. Вопросы, представленные в тестовом задании, тесным образом были связаны с традициями Православия и включали в себя вопросы, связанные с историей становления Православия, с художественной культурой восточного христианства (иконопись, храмостроение, православная литература).

Для диагностики освоения традиций Православной культуры у учащихся 9-х классов были выбраны два критерия и показатели по этим критериям.

При диагностике первого критерия – сформированности у учащихся 9-х классов знаний о традициях Православной культуры – обучающимся предлагалось решить первый блок теста из 8 вопросов, в котором отражались основные элементы традиций Православия.

Показателями данного критерия послужили:

1. Знание истории становления православия;
2. Знание общих понятий о религии, христианского мировоззрения и основ светской этики;



3. Знание основ художественной культуры Православия (Библия, Иконопись, Храмостроение).

Первый блок направлен на выявления уровня знаний о культурных традициях православия, об историческом пути становления христианства на Руси. В это блок входили вопросы об истории православия, вопросы о Церкви и церковной атрибутики (иконы, молитвы), о церковных праздниках и традициях их празднования, о личностях, способствовавших возникновению и популяризации (распространению) православной веры.

При диагностике второго критерия – сформированности у учащихся 9-х классов знаний о музыкальных традициях Православной культуры – предлагалось решить второй блок теста из 8 вопросов с 9 по 16 вопросы. Показателями данного критерия стали:

1. Знание примеров церковной музыки;
2. Знание светских духовных произведений;
3. Знание особенностей исполнения церковной музыки (церковно-славянский язык и пение музыки а'cappella).

Второй блок направлен на выявления уровня знаний о музыкальных, духовно-певческих церковных традициях Православия, а также на знание музыкальных примеров (светских) композиторов, писавших церковную музыку или произведений, написанных на церковные тексты и сюжеты для концертного исполнения на сцене. В этот блок вошли вопросы о музыкальных (колокольной и певческой (а'cappella) традициях восточного христианства.

Оценивание диагностических результатов двух критериев осуществлялись отдельно (для получения отдельных результатов освоения) и совместно (для получения общего результата по уровню освоения традиций Православия в целом), по 3-х бальной системе.

В процессе тестирования было необходимо не только выяснить уровень знания о традициях Православной культуры у учащихся 9-х классов, но и провести сравнительный анализ по степени освоения общих культурных традиций Православия и музыкальных традиций Православия.



По результатам общей диагностики, проведённой среди учащихся разных школ города Екатеринбурга и Перми, можно сделать следующие выводы:

1. Показатель знаний о традициях Православной культуры на недостаточном уровне. Лишь 3% учащихся 9-х классов смогли набрать по общему показателю высокий уровень освоенности культурных традиций Православия. 56% всех учащихся показали средний результат знаний о традициях православной культуры. И 41% учащихся владеют знаниями о культурных традициях православия на низком уровне. Полученные данные, скорее всего, говорят о недостаточном ознакомлении обучающихся, с православным компонентом.

2. Сравнивая показатели по двум критериям между собой, можно сказать, что уровень сформированных знаний о музыкальной культуре и традициях Православия намного ниже, чем уровень сформированных знаний об общих традициях Православной культуры. Так, показателем высокого уровня второго критерия дал нулевой результат, что говорит о том, что учащиеся не знакомы с музыкальными примерами. Разница же между показателями низкого уровня освоенности составляет 36%, что говорит об отсутствии музыкального опыта у учащихся 9-х классов.

Анализируя процентное соотношение диагностики по уровню сформированности знаний о культурных традициях Православия, можно сделать вывод о том, что уровень освоения музыкальных культурных традиций Православия намного ниже, чем уровень освоения немusical (художественной и общественной) культурной традиции.

Наибольшую трудность в ответе у учащихся вызвали вопросы, связанные с определением творчества определенного композитора. Ни один обучающийся не смог ответить на вопрос, связанный с определением жанров духовной музыки. Лишь 20% школьников смогли ответить на вопрос, связанный с оперным творчеством, когда определили – оперу М. П. Мусоргского, в которой звучал «Великий колокольный звон».



В меняющихся условиях общественной жизни содержание образования требует новых, в том числе и нетрадиционных решений, которые будут способствовать не только быстрому и интересному освоению традиций Православной культуры, но и будут провоцировать дальнейшее стимулирование познавательного процесса.

В перспективе дальнейшего исследования стоит разработка модулей для основной школы (5-9 классы) и старшей школы (10-11 класс), которые будут направлены на изучение традиций православной культуры, а также послужат методическим подспорьем для учителей предметов ОРКСЭ, ОДНКНР, музыка, МХК, история и литература.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова И. Ф. Основы религиозных культур и светской этики. 4 класс. Учебник. В 2-х частях / Н.Ф.Виноградова, В. И. Власенко, А. В.Поляков. – М.: Просвещение, 2022. – 160 с.
2. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание личности в условиях образовательного учреждения: учебно-методическое пособие. – М.: ПСТГУ, 2022. – 52 с.
3. Дивногорцева С. Ю. Становление и развитие православной педагогической культуры в России. – М.: ПСТГУ, 2010. – 168 с.
4. Ильин И. Пути духовного обновления // Московский журнал. – 1992. – № 2. – С. 5.
5. Козлов М. В. Религиозные культуры народов России: 7 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / М. В. Козлов, В. В. Кравчук, Е. С. Элбакян, О. Д. Федоров. – М.: Просвещение, 2020. – 175 с.
6. Козлов М. В. Религиозные культуры народов России: 8 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций и 8 классов / М. В. Козлов, В. В. Кравчук, Е. С. Элбакян, О. Д. Федоров. – М.: Просвещение, 2020. – 176 с.
7. Кошмина И. В. Русская духовная музыка. История. Стили. Жанры. (учебное пособие для студ. муз.- пед. училищ и вузов). – М.: Владос, 2001. – 224 с.
8. Медушевский В. В. Концепция: Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе. – М., Московская консерватория, 2001. – С. 163.
9. Падерина Ю. А. Ознакомление участников детского церковного хора с музыкальной культурой православия / Ю. А. Падерина, Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 216-222.
10. Рябцев Ю. С. МХК. Русская художественная культура. X-XVII вв. – М.: Владос, 2017. – 76 с.
11. Сергеева Г. П. Музыка. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – 6-е изд. – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.



12. Сергеева Г. П. Музыка: учебник для учащихся 6 класса общеобразовательных учреждений / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – 4-е изд. – Москва: Просвещение, 2007.
13. Сергеева Г. П. Музыка. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2014. – 159 с.
14. Сергеева Г. П. Музыка. 8 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2019. – 127 с.
15. Солодовников Ю. А. Мировая художественная культура. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – Москва: Просвещение, 2010. – 302 с.
16. Тагильцева Н. Г. Богослужбное пение в православном храме: Пособие для учителей воскресных и общеобразовательных школ / Н. Г. Тагильцева, мон. Ольга (Несмеянова). – Екатеринбург, 2015. – 148 с.
17. Ушинский К. Д. Моя система воспитания. О нравственности. – Москва: АСТ, 2018. – С. 572.

REFERENCES

1. Vinogradova I. F. Osnovy religioznych kul'tur i svetskoj jetiki. 4 klass. Uchebnik. V 2-h chastjah / N.F.Vinogradova, V. I. Vlasenko, A. V.Poljakov. M.: Prosveshhenie, 2022. 160 p.
2. Divnogorceva S. Ju. Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti v uslovijah obrazovatel'nogo uchrezhdenija: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: PSTGU, 2022. 52 p.
3. Divnogorceva S. Ju. Stanovlenie i razvitie pravoslavnoj pedagogicheskoj kul'tury v Rossii. M.: PSTGU, 2010. 168 p.
4. Il'in I. Puti duhovnogo obnovlenija // Moskovskij zhurnal. 1992. # 2. P. 5.
5. Kozlov M. V. Religioznye kul'tury narodov Rossii: 7 klass: uchebnoe posobie dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij / M. V. Kozlov, V. V. Kravchuk, E. S. Jelbakjan, O. D. Fedorov. M.: Prosveshhenie, 2020. 175 p.
6. Kozlov M. V. Religioznye kul'tury narodov Rossii: 8 klass: uchebnoe posobie dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij i 8 klassov / M. V. Kozlov, V. V. Kravchuk, E. S. Jelbakjan, O. D. Fedorov. M.: Prosveshhenie, 2020. 176 p.
7. Koshmina I. V. Russkaja duhovnaja muzyka. Istorija. Stili. Zhanry. (uchebnoe posobie dlja stud. muz.- ped. uchilishh i vuzov). M.: Vlados, 2001. 224 p.
8. Medushevskij V. V. Koncepcija: Osnovy duhovno-nravstvennogo vospitanija i obrazovanija v shkole. M., Moskovskaja konservatorija, 2001. P. 163.
9. Paderina Ju. A. Oznakomlenie uchastnikov detskogo cerkovnogo hora s muzykal'noj kul'turoj pravoslavija / Ju. A. Paderina, N. G. Tagil'ceva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. # 6. Pp. 216-222.
10. Rjabcev Ju. S. MHK. Russkaja hudozhestvennaja kul'tura. X-XVII vv. M.: Vlados, 2017. 76 p.
11. Sergeeva G. P. Muzyka. 5 klass: uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaja. 6-e izd. Moskva: Prosveshhenie, 2010. 159 p.



12. Sergeeva G. P. Muzyka: uchebnik dlja uchashtsih 6 klassa obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaja. 4-e izd. Moskva: Prosveshhenie, 2007.
13. Sergeeva G. P. Muzyka. 7 klass: uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij / G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaja. 2-e izd. Moskva: Prosveshhenie, 2014. 159 p.
14. Sergeeva G. P. Muzyka. 8 klass: uchebnoe posobie dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij / G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaja. 3-e izd. Moskva: Prosveshhenie, 2019. 127 p.
15. Solodovnikov Ju. A. Mirovaja hudozhestvennaja kul'tura. 11 klass: uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveshhenie, 2010. 302 p.
16. Tagil'ceva N. G. Bogosluzhebnoe penie v pravoslavnom hrame: Posobie dlja uchitelej voskresnyh i obshheobrazovatel'nyh shkol / N. G. Tagil'ceva, mon. Ol'ga (Nesmejanova). Ekaterinburg, 2015. 148 p.
17. Ushinskij K. D. Moja sistema vospitanija. O npravstvennosti. Moskva: AST, 2018.



ЛЕБЕДЕВА

ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА

руководитель хореографического
отделения ГБУДО г. Москвы «ДШИ
«Центр», преподаватель
1 квалификационной категории,
хореограф-балетмейстер

e-mail: leekase@mail.ru

EKATERINA SERGEEVNA

LEBEDEVA

Head of the choreographic
department of the State Budgetary
Institution of Moscow "Children's Art
Institute" Center, "teacher of
1 qualification category,
Choreographer-Ballet Master

e-mail: leekase@mail.ru

**ПРОЦЕСС ПОСТРОЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-
МЕТОДИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ТВОРЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ХОРЕОГРАФОВ В
УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются принципы построения организационно-методических условий в учреждениях дополнительного образования с целью творческого развития педагогов-хореографов.

Ключевые слова: творческое развитие, учреждения дополнительного образования, хореографическое искусство.

**PROCESS OF CONSTRUCTING ORGANIZATIONAL
AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR CREATIVE
DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHERS TEACHERS IN
INSTITUTIONS OF FURTHER EDUCATION**

The article discusses the principles of building organizational and methodological conditions in institutions of further education with the aim of creative development of choreographers.

Keywords: creative development, institutions of additional education, choreographic art.

Творчество – это особый процесс деятельности человека. Результатом творчества можно выделить духовные ценности и создание новых объектов, а также итог создания объективного нового. Творчество выделяется уникальностью своего результата. Стоит также заметить, что результат творчества невозможно



предвидеть или вывести из условий, которые были установлены в самом начале процесса.

В. И. Коновальчук отмечает в статье: «Особую актуальность проблема творчества приобретает в 21-ом столетии, в условиях распада прежних ценностно-нормативных ориентиров в неопределенности новых, кризиса традиционного и формировании нового социокультурного пространства, в условиях стремительных изменений мира исключительно способность к творческой деятельности является необходимым условием сохранения имеющегося потенциала и на его основе дальнейшего прогресса общества» [2].

Как пишет в статье С. А. Павлова «Развивать творческие способности необходимо для современного человека, так как обществу нужны творчески мыслящие люди. Человек может правильно оценить изменения, происходящие в общественной, культурной и научной жизни, если он мыслит творчески. Ему удастся мыслить нестандартно, выдвигать неординарные идеи, строить проекты. Современное общество предъявляет все более сложные требования к каждому поколению, вступающему в жизнь». [4]

Также стоит выделить, что любая коллективная деятельность играет огромную роль в полноценном творческом развитии личности. Общество вырабатывает социокультурную среду, где происходит развитие детей и взрослых. Зачастую на личность неминуемо проецируются все плюсы и минусы жизни современного мира. Со временем формируется противоречивый и сложный внутренний мир, который дает свободу для творческой деятельности, или может, напротив, определяет его развитие по отработанным приложенным схемам.

Желание творчества – один из главных компонентов в организации грамотного учебного процесса. Педагог – профессия творческая. Такой человек не можем работать все время по одному и тому же учебному плану, сценарию, проводить одни и те же уроки, давать идентичные домашние задания. Работа должна доставлять удовольствие и побуждать к интересу.



Среди многообразия форм художественного развития хореографическое искусство занимает особенное место. В данном виде творчества большое разнообразие возможностей для полноценного разностороннего совершенствования физических, духовно-нравственных возможностей, а также гармонического развития в целом. Немаловажную роль играет и развитие творческих способностей, именно здесь на уроках педагог-хореограф работает с детьми в сотворчестве.

Искусство танца всегда привлекает к себе внимание детей любого возраста. Хореографическое и искусство активно приобретает большое распространение в детских садах, общеобразовательных школах, коммерческих организациях и учреждениях дополнительного образования. Отделения хореографии в детских школах искусств демонстрируют перспективную форму эстетического развития детей любого возраста. Основной целью также является – приобщение к хореографическому искусству в целом. Обучение в хореографических коллективах должно быть доступным. Ведь учащиеся очень любят танцевальное искусство, и посещают занятия с удовольствием полностью вовлеченными в учебный процесс, проявляют усердие в приобретении новых умений и знаний. Преподаватели, используя различные специфические приемы искусства танца, побуждают интерес в детях, и проводят колоссальную воспитательную работу.

Учреждения дополнительного образования играют важную роль в формировании и развитии полноценной личности. Здесь педагог является организатором всего учебного процесса, вводит каждого учащегося в современную культуру и искусство, помогает детям в физическом, духовно-нравственном, эмоциональном, и эстетическом развитии.

Система дополнительного образования имеет свою четкую структуру в виде реализуемых дополнительных общеобразовательных программ, в которые входят различные дисциплины: ритмика, танец, гимнастика, классический танец, народно-сценический танец, русский танец, слушание музыки, музыкальная литература, история хореографического искусства и подготовка концертных номеров.



Обучаясь по дополнительным образовательным программам, учащиеся получают предпрофессиональную подготовку.

Творческая деятельность педагогов-хореографов проявляется в умении видеть многообразные варианты решения хореографических задач, выявления нестандартного подхода, наличие личной педагогической позиции.

Таблица 1

Условия планирования творчества в педагогической работе по В.А. Кан-Калику

Условия планирования творчества в педагогической работе по В. А. Кан-Калику	Ожидаемый результат – чёткое осознание конечной цели учебно-воспитательного взаимодействия
	Определение ситуативной цели запланированного взаимодействия
	Соотношение запланированных взаимодействий с психолого-педагогической теорией
	Соотношение запланированных взаимодействий с общей системой педагогического процесса
	Конкретизация запланированного взаимодействия по отношению к собственным, авторским педагогическим взглядам
	Учёт индивидуально-неповторимых особенностей данной ситуации (возвратных, социально-психологических, индивидуально-типологических)



	Определение соответствия избранного приема собственной педагогической индивидуальности
	Достоверный прогноз близких или отдаленных по времени результатов взаимодействия
	Поиск оптимальных путей осуществления запланированного взаимодействия

В. А. Кан-Калик говорил о важности педагогического общения, так как это является особым видом творчества. Примерами профессионального самовоспитания по В. А. Кан-Калику являются [1]:

- посещение уроков нескольких учителей, с целью анализа тональности общения, настроения детей, общей атмосферы урока;
- анализ приемов учителя для выстраивания общения с детьми на уроке;
- попытка «примерить» манеру общения с детьми на себя;
- посещение воспитательных мероприятий у опытных специалистов;
- сравнительный анализ уроков коллег, поиск причин отличия атмосферы на уроке.

На сегодняшний день педагоги-хореографы сталкиваются потерей мотивации к образовательному процессу из-за большого фронта работы над отчетной документацией, с трудностями использования информационных технологий при освоении курсов повышения квалификации, участии в конференциях, педагогических мастер-классах, лабораториях, мастерских.



Рисунок 1 – Организация системы дополнительного образования г. Москвы

В системе дополнительного образования г. Москвы организован Центр профессионального мастерства «Хореографическое искусство», который курирует методическую, профессиональную деятельность отделений хореографии детских школ искусств. В каждом учреждении дополнительного образования есть методический отдел, который помогает педагогам-хореографам во взаимодействии с ЦПМ и другими учреждениями.

Совершенствование профессиональных и творческих качеств педагогов-хореографов происходит под воздействием внутренних и внешних условий. Над внутренними – специалист работает самостоятельно, совершенствуя свои способности, внешние – выражаются в здоровой атмосфере профессионального сообщества, и системе взаимодействия учреждений.

Профессиональный рост и творческое развитие будет происходить интенсивно, если специалист займет активную позицию субъекта деятельности, будет открыт для соединения или обмена опытом с коллегами, если в самом учреждении поощряется педагогическое творчество для поиска новых форм, путей обучения и воспитания учащихся.

Отметим, что творческая активность в педагогическом процессе проявляется в развитии, обучении, воспитании, формировании и в наставлении учащихся.

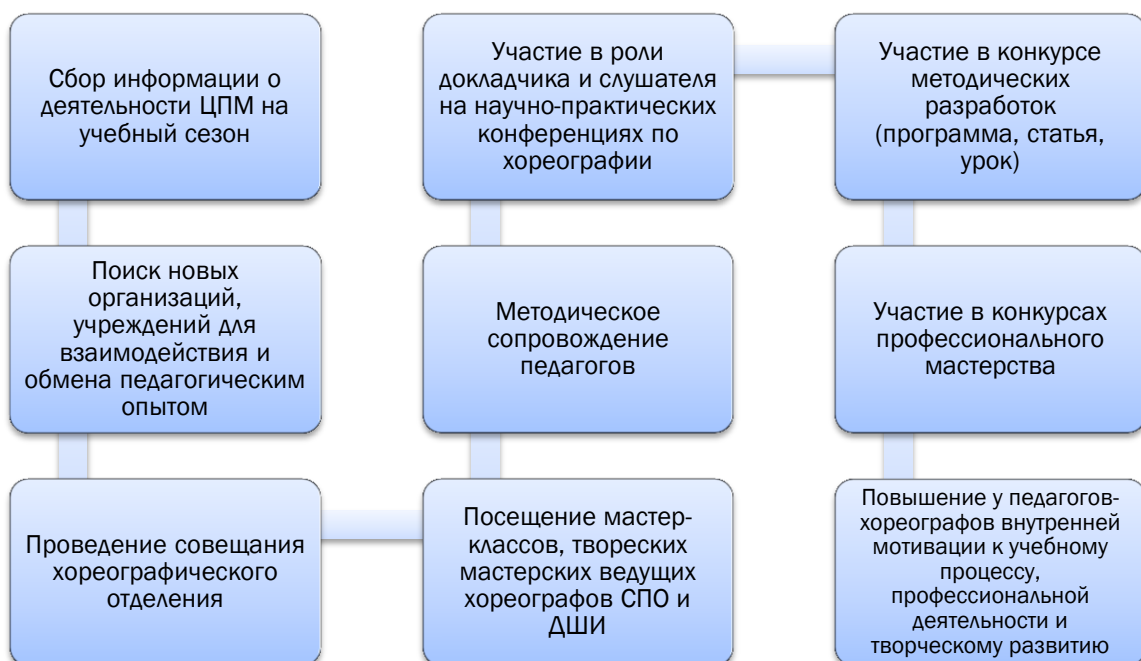


Рисунок 2 – Процесс построения организационно-методических условий творческого развития педагогов-хореографов в учреждениях дополнительного образования

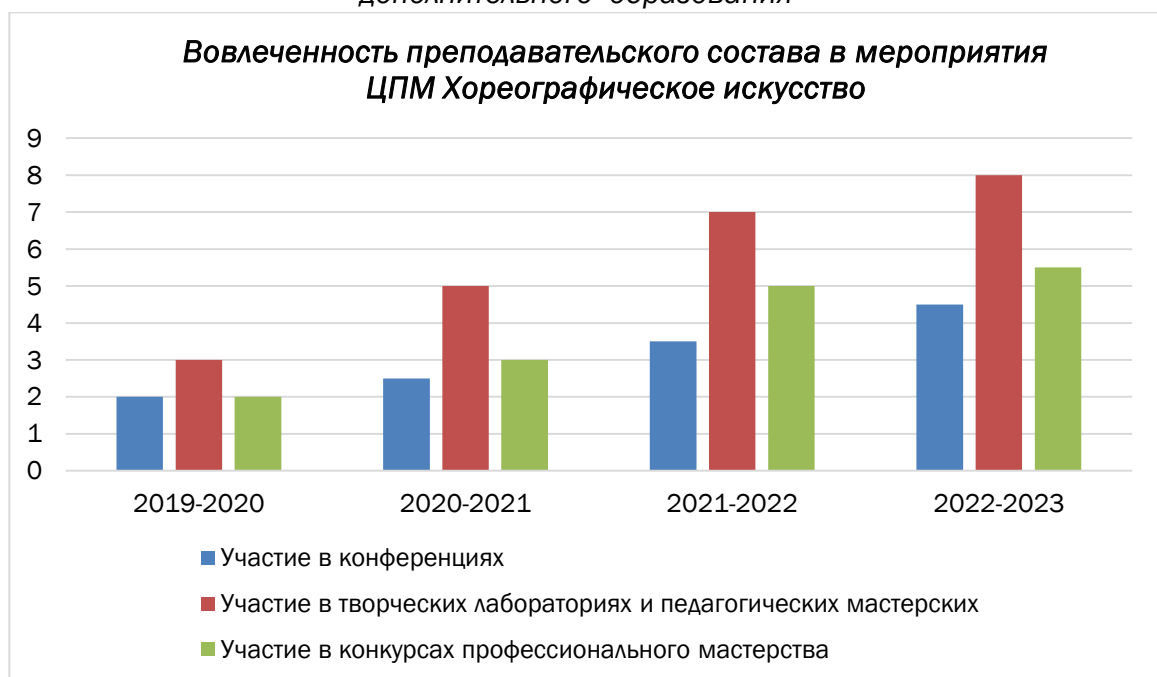


Рисунок 3 – Вовлеченность преподавательского состава в мероприятия ЦПМ «Хореографическое искусство»



При построении организационно-методических условий необходимо учитывать план работы учреждения и отделения; тщательно отбирать мероприятия, которые будут способствовать творческому развитию и профессиональному росту педагогов; продумывать форму совещания для более наглядного планирования работы на будущий учебный сезон.

Преподавателям необходимо обеспечить грамотное сопровождение в методической работе, от лица методистов и педагогов-организаторов школы для достижения высокой результативности профессиональной педагогической деятельности.

Стоит отметить, что преподаватели хореографического отделения с большой заинтересованностью принимают участие в различных методических мероприятиях. Они знакомятся с коллегами из других учреждений дополнительного образования для обмена опытом, планируют совместные творческие проекты. Нельзя не отметить привлечение в ряд мастер-классов преподавателей и концертмейстеров из хореографических училищ. Внутри ЦПМ «Хореографическое искусство» проводятся конкурсы и фестивали среди всех учреждений дополнительного образования, которые реализуют общеобразовательные программы по направлению: Хореография. На таких мероприятиях идет обогащение хореографическим материалом, растёт здоровая конкуренция среди профессионального сообщества.

Таким образом, необходимо тщательно планировать и грамотно организовывать методическую работу в учреждениях дополнительного образования, чтобы она могла помогать в творческом и профессиональном развитии педагогов-хореографов. Педагогам-хореографам значимо постоянно совершенствоваться, обмениваться опытом, быть всегда в активном поиске новых форм и путей обучения и воспитания учащихся. Педагогическое творчество является важнейшим элементом в профессиональном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: просвещение, 1987. – С. 15-16.



2. Коновальчук В. И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2013. – № 4. – С. 20-21.
3. Курбонов Г. О. Теоретические основы профессионально-творческого развития педагога в системе повышения квалификации: дисс. ... кандидата педагогических наук. – Душанбе, 2018. – 150 с.
4. Павлова С. А. Развитие творческих способностей // European research. 2016. – №4 (15). – С. 116-117.
5. Симановский А. Э. Развитие творческих способностей и личность // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 2. – С. 103-105.
6. Калимуллина О. А. Досуг как сфера проявления и развития творческой направленности личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 26. – С. 241-248.
7. Тонконог В. В., Ананченкова П. И. Виртуализация регионального образовательного пространства на основе системы дистанционного обучения // Ученые записки Российской Академии предпринимательства. – 2018. – Т. 17. – № 1. – С. 229-238.
8. Maltseva O. V., Nizamutdinova S. M. Organization and presentation of international students knowledge's modern picture: the aspect of framing of pedagogical technologies // International Journal of Applied Exercise Physiology. – 2019. – Т. 8. – № 2.1. – С. 233-241.
9. Medved E. I., Kiseleva O. I., Levina I. D. The industry of creative leisure in the urban space of the metropolis // Journal of Advanced Research in Law and Economics. – 2018. – Т. 9. – № 6. – С. 2072-2078.

REFERENCES

1. Kan-Kalik V. A. Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii: Kniga dlja uchitelja. M.: prosveshhenie, 1987. Pp. 15-16.
2. Konoval'chuk V. I. K voprosu tvorcheskogo razvitija lichnosti // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2013. # 4. Pp. 20-21.
3. Kurbonov G. O. Teoreticheskie osnovy professional'no-tvorcheskogo razvitija pedagoga v sisteme povyshenija kvalifikacii: diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Dushanbe, 2018. 150 p.
4. Pavlova S. A. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej // European research. 2016. #4 (15). Pp. 116-117.
5. Simanovskij A. Je. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej i lichnost' // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2007. # 2. Pp. 103-105.
6. Kalimullina O. A. Dosug kak sfera projavlenija i razvitija tvorcheskoj napravlenosti lichnosti // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2014. # 26. Pp. 241-248.
7. Tonkonog V. V., Ananchenkova P. I. Virtualizacija regional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva na osnove sistemy distancionnogo obuchenija // Uchenye zapiski Rossijskoj Akademii predprinimatel'stva. 2018. T. 17. # 1. Pp. 229-238.
8. Maltseva O. V., Nizamutdinova S. M. Organization and presentation of international students knowledge's modern picture: the aspect of framing of



pedagogical technologies // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8. # 2.1. Pp. 233-241.

9. Medved E. I., Kiseleva O. I., Levina I. D. The industry of creative leisure in the urban space of the metropolis // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2018. Т. 9. # 6. Pp. 2072-2078.