



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



**№5(50)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2021



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам I международной  
научно-практической конференции*

№ 5(50)  
Май 2021 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2021

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

**Лебедева Надежда Анатольевна** – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

**Ахмерова Динара Фирзановна** – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

**Капустина Александра Николаевна** – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

**Монастырская Елена Александровна** – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

**Орехова Татьяна Федоровна** – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

**Спасенников Валерий Валентинович** – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам I междунар. науч.-практ. конф. – № 5(50). – М.: Изд. «МЦНО», 2021. – 18 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2021

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>4</b>
ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ	4
Алжанбеков Мурад Гаджимурадович	
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>10</b>
<b>2.1. Педагогическая психология</b>	<b>10</b>
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	10
Бутова Елена Валерьевна	

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

#### ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ

*Алжанбеков Мурад Гаджимурадович*

*канд. пед. наук, доцент,*

*Дагестанский государственный университет,*

*РФ, г. Махачкала*

В идеологию Федеральных образовательных стандартов общего образования второго поколения заложены новые императивы: проектная деятельность, метапредметные умения, универсальные учебные действия, компетентность. Соответственно, акценты с усвоения и применения знаний и способов действий, известных в науке и культуре, переходят к поисковым умениям, способности проектировать и реализовать новые индивидуальные и групповые идеи. Но проектная деятельность не нова даже в российской педагогике и образовательной практике. Метод проектов возник в начале прошлого столетия в США как практический способ гуманистического подхода к деятельности ребенка. В России в 1920-е годы проектный метод получил свою интерпретацию.

Сущность проектного метода варианта 1920-х годов раскрыта в известных трудах Е.Г. Кагирова. По его мнению, «проектный метод ставит задачей школы подыскание для детей дела, могущего привлечь их интерес и внимание, ответствующего их силам, в процессе работы дают полезные знания и навыки, кроме того, в самом себе содержит зародыши нового задания и импульс к его выполнению» [1, с. 8-23]. Исходя из такой позиции, он выделял проекты следующих видов: домашние проекты выполнения ручного труда, промышленные проекты, позволяющие использовать идеи детей в производстве, проекты в прикладных науках, поиск проектов в истории и биографии известных

людей и художественные проекты [1, с. 20-25]. Анализ истории российской школы показывает, что они стали основными технологиями комплексных программ в школе 1920-х годов. Они использовались как методы поиска и объяснения новых научных знаний, так и как социальные проекты детей по совершенствованию социальных отношений людей в соответствии с революционными преобразованиями общества.

Проектная деятельность в научном ракурсе и в практике современной школы воспринимается как «способ деятельности, позволяющий совместить несовместимое – ценностно-смысловые основы культуры и процесс деятельностной социализации» [2]. При этом специалисты предупреждают, что проектирование не должно придерживаться выполнения алгоритмических действий как в обычных технологиях, а должны иметь вид моделей творческого мышления и способов реализации новых, иногда и спонтанных идей школьников.

Сама идея проектной деятельности является универсальной и может быть реализована в самых разных образах, моделях, модификациях, описательных, графических или изобразительных формах размышлений учащихся над причиной природных явлений, человеческих отношений или утилитарных потребностей человека. В связи с этим в современном образовании практикуются и разные формы проектов: социологические опросы, видеофильмы, фотомонтажи, коллекции атрибутов социокультурной жизни, проект потребительских изделий, модели одежды, обуви, головных уборов, украшений, музыкальные проекты, мультимедийный продукт, церемонии праздников, учебный кабинет, лаборатория и др.

Часто проектную деятельность школьников связывают с предметом «Технология». Действительно в рамках технологии можно строить разные проекты, которые могут привести к получению нового или модернизированного продукта. В отличие от описательных проектов технологические проекты дают реальный вещественный результат, изделие, которое можно продемонстрировать аудитории, защищать его изготовление и показать возможности применения.

В нашем исследовании приобщение школьников к проектной деятельности начинается с демонстрации оригинальных продуктов, полученных на основе идей учащихся своей же школы. На втором этапе мы предлагаем «мозговой штурм» конкретных запросов производства или потребительской жизни. Учащиеся на одной проблеме должны научиться выдвигать разные идеи ее решения. На третьем этапе мы предлагаем обсуждать структуру проектной деятельности, которая включает: принятие поставленной проблемы или выдвижение собственной проблемы, анализ проблемы и выдвижение продуктивных идей, сбор и уточнение

необходимой информации, средств и способов построения проекта, построение проекта, реализация проекта подготовка проекта к защите, защита проекта, рефлексия проектной деятельности.

На следующем этапе происходит построение самих проектов. При этом мы обращаем внимание подростков на то, что в любом проекте или реальном изделии, конструкции должна быть стержневая деталь, без которого конструкция не может функционировать. Идея проектировщика должна касаться именно этой детали и ее связей с другими компонентами. На эскизе, рабочем чертеже или самом проекте, в первую очередь, должна появиться такая деталь. Такое предупреждение приводит к оригинальным мотивам в выдвигаемых учащимися новых идеях. Очень помогает в такой работе анализ изделий народно-художественных промыслов и атрибутов традиционной жизни народов. Каждый предмет традиционной жизни, как правило, точно отвечает естественным потребностям людей. Значит, школьникам нужно научиться замечать такие потребности и направлять свой проект на оптимальное удовлетворение потребностей и улучшение качества жизни людей. Как видно здесь происходит взаимный переход от подсказки в народной мудрости к стараниям учащихся расширить эту мудрость до более перспективных ее форм.

В связи с этим школьные проекты в области отражения в них мотивов этнической культуры становятся еще одной проблемой организации проектного обучения в многоэтничных регионах, выявлению закономерностей которого посвящено наше исследование. Решение данной проблемы имеет несколько взаимосвязанных аспектов. Для решения данной задачи был составлен тест «Технологическая подготовка к жизненной практике». В тест были включены три области технологии: промышленные, сельскохозяйственные и бытовые изделия как предмет проектирования и дизайнерского оформления. Каждая область проектирования характеризовалась по шести признакам. Кроме того, учащиеся должны были отличить эти области по непосредственному их значению и пониманию. В каждом из двадцати одного вопроса учащимся предлагалось выбрать предпочтение проекта или дизайнерского оформления.

Такой тест был проведен в 8-10-х классах МБОУ СОШ села Кубачи и МБОУ СОШ № 8 и 14 города Махачкалы республики Дагестан с охватом более 180 человек. Результаты тестирования показали, что проекты пока не стали распространенным средством развития технологических умений школьников. Так осознанные знания о них имеют 39,3%, о роли этнической культуры в проектах знают 47,0% и возможности их применения знают только 13,7% учащихся восьмых классов городских школ. Аналогичные показатели в сельских школах соответственно равны 27,1%, 52,1% и 20,8%. В девярых классах в

отношениях подростков к проектированию наблюдается аналогичная картина. В городских школах они равны соответственно 46,7%, 37,8% и 15,5%. В сельских школах – 55,5%, 28,9% и 15,6%. В десятых классах эти показатели значимо не возросли, только возможности применения проектов видят еще меньше школьников (около 10%).

Эти показатели можно объяснить влиянием нескольких факторов. Основным из них является слабое отражение проектной деятельности в учебном процессе, как на уроках технологии, так и на других предметах. Другим важным фактором здесь оказались народные мотивы декоративно-прикладного искусства, которые мы включили в тест и ученики живо откликнулись на них. Но задания на проектирование народно-художественных изделий в школах не практикуются и ученики не представляют такой товарной ценности практически. Хотя во многих школах практикуются проекты учащихся, возможности влияния их на развитие собственных творческих способностей заметили очень незначительное количество школьников.

Для создания более ясной картины изучаемого явления результаты были проанализированы по разным направлениям использования проектов. Так знания о проектах в промышленной сфере в городских школах имеют 30,6%, дизайнерские технологии представляют 46,9%, а их применение известно всего 22,4% учащихся. Эти же показатели в сельских школах соответственно равны 25,8%, 13,3% и 12,6%. Сравнение этих данных с отношениями школьников к проектам в сельском хозяйстве показало некоторое преимущество в понимании проектов сельскими школьниками. Возможности использования проектов в бытовой повседневной жизни видят около трети как городских, так и сельских школьников. Эти данные послужили основанием предположения о том, что обращение внимания школьников на проекты с мотивами народной культуры и жизни позволит значительно повысить их интерес проектной деятельности.

Исходя из этого, мы предлагали идеи проектирования домашней утвари, предметов интерьера, моделей одежды, кулинарных проектов, хозяйственного инвентаря, фольклорных проектов, социальных проектов и др.

Одним из очень важных этапов проектной деятельности в школе является презентация и защита проекта. Она связана с удовлетворенностью школьников результатом своего творческого труда. Для оценки новообразований в умениях проектирования учащихся мы использовали следующие критерии их удовлетворенности результатом своих проектов:



- чувство взрослости, равноправия, самостоятельности и доверительного отношения к советам взрослых.
- склонность к фантазированию, обнаружению разных функций созданного проекта как результата собственного авторского замысла;
- стремление к эксперименту, поиску разных условий реализации своего проекта и определению границы своих возможностей.

Однако по содержанию и технологиям выполнения проектная деятельность в области культур разных народов имеет свою специфику. Дизайн по своей сущности является художественным конструированием изделий в формируемой жизненной среде, эстетической выразительностью которой выступают рациональность компоновки элементов, удобство эксплуатации и функциональные свойства, эргономичность объемов и пространств, учет возможностей материалов и конструкций, пластичность их выражения и образного становления.

Дизайновый проект по своей природе неотделим от материальной культуры современной им эпохи, тесно связан с отвечающим ей бытовым укладом, с теми или иными его местными этническими и национальными особенностями и социально-групповыми различиями. Он в таком аспекте становится неотъемлемой частью декоративно-прикладного искусства. Составляя органическую часть предметной среды, с которой повседневно соприкасается человек, произведения декоративно-прикладного искусства своими эстетическими достоинствами, образным строем, характером постоянно воздействуют на душевное состояние человека, его настроение, являются важным источником творчества и эстетического отношения человека к окружающему миру [3].

Как показывают результаты нашего исследования, проектная деятельность в школе позволяет подросткам своими усилиями овладевать способами получения новых знаний, накопить опыт исследовательской работы, овладевать навыками наблюдения и получения информации из социальной жизни людей. Кроме того, проектная деятельность приучает школьников к проявлению необходимых волевых качеств, умений преодоления возникающих трудностей. Проектная деятельность позволяет удовлетворять потребность подростков в самоутверждении и значительно снижает темп гиперактивности посредством увлеченной и спокойной работы над проектом.

Обобщение этих показателей отношений школьников к роли дизайн-проектов в своем развитии подтверждают линию новых образовательных стандартов на значительное расширение проектной деятельности школьников. Большое значение имеет проектная деятельность для народов, не имеющих письменность и свои школы на родном языке. В проектах используется не письменный язык, а больше всего

образный, знаковый язык и средства материальной культуры. Уроки технологии и изобразительного искусства при этом могут оказать значимую помощь в изучении учащимися своей народной культуры. Мы предполагаем, что выявленные в ходе нашего исследования педагогические условия помогут реализовать задачи современной школы по подготовке учащихся к самореализации в рыночных условиях развития экономики и социальной жизни.

### **Список литературы:**

1. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. – Л.: Бронгауз-Эфрон, 1926. – 88с.
2. Родионов В., Ступницкая М. Проектная деятельность в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [psy.1september.ru/artikle.php](http://psy.1september.ru/artikle.php)... (дата обращения: 20.04.2021).
3. Декоративно-прикладное искусство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [shdevrs.ru/materiali/257-dpi.html](http://shdevrs.ru/materiali/257-dpi.html) (дата обращения: 21.04.2021).

## РАЗДЕЛ 2.

### ПСИХОЛОГИЯ

#### 2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

##### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Бутова Елена Валерьевна*

*PhD, старший преподаватель,*

*Казахская национальная консерватория им. Курмангазы,  
Казахстан, г. Алматы*

##### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MODELING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN MUSIC UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

*Yelena Butova*

*PhD, Senior Lecturer KNK named after Kurmangazy,  
Kazakhstan, Almaty*

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные вопросы моделирования образовательной среды музыкального вуза с точки зрения психолого-педагогических особенностей. Наблюдаемый сегодня кризис адаптации молодых музыкантов к профессиональной деятельности, наталкивает на необходимость пересмотра подходов к обучению и воспитанию. Подходы к моделированию образовательной среды музыкального вуза должны опираться на понимание образовательной среды как пространства профессионально-творческой и коммуникативной

активности студентов. В научный оборот вводится понятие сбалансированности как основной критерий моделируемой образовательной среды музыкального вуза. Под сбалансированностью следует понимать наличие возможностей к развитию и совмещению «Я» самоидентификации и «Я» репрезентируемого.

**Abstract.** The article discusses topical issues of modeling the educational environment of a musical higher educational establishment from the standpoint of psychological and pedagogical characteristics. The crisis of adaptation of young musicians to professional activities that are seen today makes it necessary to revise the approaches to teaching and upbringing. Approaches to modeling the educational environment of a musical higher educational establishment should be based on an understanding of the educational environment as a space of professional, creative and communicative activity for students. The concept of balance is introduced into the scientific circulation as the main criterion for the modeled educational environment of a music higher educational establishment. The balance should be understood as the presence of opportunities for the development and combination of self-identification and self-representation.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические особенности музыкального образования; психология музыкального образования; педагогика музыкального образования; образовательная среда музыкального вуза; моделирование образовательной среды; обучение музыкантов; высшее музыкальное образование.

**Keywords:** psychological and pedagogical characteristics; pedagogy of music education; educational environment of a musical higher educational establishment; modeling of the educational environment; musician training; musical higher education.

Развиваясь в рамках Болонского Соглашения, система высшего музыкального образования, наряду с позитивными изменениями в структуре и содержании образовательного процесса также испытывает на себе усилившиеся в условиях пандемии фундаментальные проблемы организации образовательной среды. Межличностное взаимодействие в творческом коллективе студентов и педагогов музыкального вуза было и остается ведущим условием профессионального и личностного развития, выходящего за рамки формализованного набора знаний и навыков. Межличностное взаимодействие выступает и психолого-педагогическим условием личностноориентированного подхода, который обеспечивает личную включенность будущего музыканта в процесс своего профессионально-личностного становления [1].

В своей совокупности, психолого-педагогические возможности межличностного взаимодействия в процессе обучения и воспитания характеризуют образовательную среду, которая в случае формирования целостной профессионально-личностной компетентности музыканта также предполагает целостность как ключевую характеристику [2].

Казалось бы, формализованный подход Болонской системы уже содержит в себе четкую линию развития профессионального образования с учетом и главенством квалификационных особенностей и нивелирует возможные комплексные проблемы моделирования образовательной среды. Но, на практике, формализация структурно-содержательной и организационной стороны процесса обучения и воспитания зачастую выступает осложняющим фактором, препятствующим раскрытию личностно-значимых профессиональных качеств. В итоге, соответствие общественному заказу в отношении развития квалификационных требований не совпадает не просто с возможностью, но личной способностью студента к профессиональной самореализации. На лицо парадоксальная ситуация, когда общественный заказ есть, задатки к профессиональной деятельности и немалые – есть, но в процессе обучения, развитие личностных качеств приводит к нивелированию возможности профессиональной деятельности. Как итог, сегодня можно наблюдать кризис адаптивности молодых музыкантов, большинство из которых, приобретая профессию, не спешат (или не могут?) реализоваться на профессиональном поприще [3].

Очевидно, что в указанных выше реалиях подходы к моделированию образовательной среды музыкального вуза нуждаются если и не в коренном пересмотре, то, по крайней мере, в конструктивной трансформации с учетом психолого-педагогических особенностей развития личности музыканта. Следует отметить, что в системе музыкального образования сказались и наличие давних системных – кадровых, функциональных, организационно-методических проблем, которые не были решены к моменту разворачивания Болонской системы [4].

Соответственно, наличие нерешенных проблем, главенство вопроса совмещения ожидаемой результативности процесса обучения и соблюдения формальных требований реализации образовательной программы, наводят на мысль о необходимости выработки адекватного и специфического подхода к моделированию образовательной среды высшего музыкального учебного заведения, в котором происходит формирование личности будущего музыканта.

В первую очередь, моделирование образовательной среды музыкального вуза должно основываться на видении ключевой психолого-педагогической характеристики, от которой может быть развернуто

дальнейшее моделирование, проектирование и претворение в жизнь комплекса психолого-педагогических подходов, методов и методик реализации обучения и воспитания [5,6].

В качестве положительного момента следует отметить, что Болонская система содержит в себе весомый потенциал для обеспечения специфических психолого-педагогических условий. Но, реализация на практике этих условий и тем более – формирование гибкой и саморазвивающейся среды обучения и воспитания предполагает, все же, некий стержневой элемент, который упорядочивает по заданному вектору действия педагогического состава и самих студентов. Этим стержневым элементом и являются психолого-педагогические особенности развития студента-музыканта как профессионала и как личности.

Здесь следует оговорить, что в последние десятилетия, наряду с целенаправленным внедрением принципов Болонского процесса, наблюдается интереснейшая тенденция к естественной трансформации образовательной парадигмы касающейся развития личности представителей творческих профессий. В широком смысле – само профессиональное образование сегодня подразумевает развитие творческой инициативы, креативного потенциала, что делает востребованным прежде всего, междисциплинарный подход к моделированию образовательной среды [5, с. 101]. Пространство образования, пространство информационное, научное, в котором формируется личность музыканта, становится все более многоаспектным и мультифакторным.

Поэтому, сегодня образовательное учреждение должно рассматриваться, прежде всего, как среда профессионально-личностной активности и межличностного взаимодействия, совмещающее в себе грани многосторонней и многозадачной личностной и профессиональной жизни начинающего музыканта [7]. При этом, психолого-педагогические факторы играют в прямую роль в развитии и повышении личной компетентности, а затем и профессиональной эффективности. Современная образовательная среда должна содержать возможности совмещения пространства личностного развития и пространства социальной реализации в профессиональной сфере.

С точки зрения педагогики и психологии, точкой дальнейшего моделирования образовательной среды с требуемым набором качеств и характеристики является выделение психолого-педагогической централи – опорной линии развития совокупности организационно-методических, психолого-педагогических и в конечном счете – административных и координирующих мер управления целостным педагогическим процессом. Таковой централью является личность музыканта, соответственно, личностноориентированный подход выходит на первый план и как

инструмент и как условие моделируемой образовательной среды музыкального вуза.

Очевидно, что имеющийся на современном этапе арсенал психолого-педагогических методов реализации личностно-ориентированного подхода обучения и воспитания студентов-музыкантов не исчерпал себя, но требует реактуализации в связи с переосмыслением понятия образовательной среды. Современный психологический профиль личности студента-музыканта, его психологические особенности и психологическая готовность становятся стержнем разворачивания индивидуализированного образовательного процесса. Ввиду многообразия и разносторонности современных компетенций, требуемых к освоению для студентов творческой специальности, личная мотивация становится драйвером образовательного маршрута, а импульсом для развития структуры и содержания – личное видение студентом своего профессионального будущего. Поэтому сегодня личностно-ориентированный подход также носит черты междисциплинарного, где студент выступает не как объект педагогики, а как активный субъект, вовлеченный в процесс создания своего творческого «Я».

В этой связи, следующей важной характеристикой моделируемой образовательной среды музыкального вуза является возможность репрезентации формируемого творческого «Я». С точки зрения психологии, поступательным и последовательным может считаться только такой процесс обучения и воспитания, который позволяет развить и совместить «Я» как самоидентификацию и «Я» репрезентируемое [8]. Иными словами, ключевой психолого-педагогической характеристикой моделирования образовательной среды выступает возможность для студента осмыслить свое творческое видение, выделить и проявить во вне.

Для многих студентов-музыкантов профессиональная реализация начинается задолго до поступления в учебное заведение. Зачастую юные дарования обладают словно врожденным чувством призвания, что безусловно, заслуга более ранней контактной среды – семьи, школы. От исходных особенностей, исходной сформированности видения себя и способности к саморепрезентации во многом зависит индивидуальная возможность к профессиональной адаптации. Но ситуация, когда исходный уровень личностного восприятия себя как музыканта в достаточной степени сформирован для репрезентации, к сожалению, все-таки исключение, чем правило. Поэтому, моделируемая образовательная среда должна обладать таким важным качеством как универсальность по отношению к исходным профессионально-личностным качествам. Здесь следует оговорить, что речь идет не об унифицированных единых

требованиях и квалификационных характеристиках, не об оценочном компоненте – это все априорные черты любой образовательной среды. Наиглавнейшая особенность универсальности образовательной среды музыкального вуза – наличие пространства и условий межличностного контакта между коллективом студентов, между студентами и педагогами. Упрощенно, универсальная образовательная среда должна транслировать схожие с мотивационным творческим компонентом личности будущего музыканта ценности и побудительные мотивы. Это может быть реализовано на практике посредством активного включения студентов во внеучебную деятельность, через организацию как можно большего числа социально-ориентированных контактов вне стен учебного заведения, где студенты репрезентируют себя как представители музыкальной профессии. Это может быть и организация процесса воспитания и обучения через увеличение доли интерактивных занятий. Ключевым моментом является не столько сам формат организации взаимодействия, сколько степень творческой свободы, в противовес академической стороны процесса обучения.

Система противоречий «свобода-несвобода», спонтанность-необходимость» для творческой личности является крайне важной с психологической точки зрения. Потому как даже «потребность», будучи личной, переходя в понятие «необходимости» может подвергаться обесцениванию на уровне личностного восприятия. На этом основан феномен творческого выгорания, которое, к сожалению, может присутствовать и у студентов [9]. Тем более, что открытость информационной среды, которая выступает сегодня и как цельное инфокоммуникативное пространство может способствовать усилению потребности в самореализации до болезненной остроты или напротив, может усиливать защитные механизмы вплоть до отторжения творческого стимула.

Очевидно, что соблюдение баланса «потребность-возможность», «необходимость-потребность» является крайне важной характеристикой образовательной среды музыкального вуза. Причем вне зависимости от того, будет ли пространство творческой свободы фрагментарно, или выделено в отдельный блок учебно-профессиональной деятельности, оно должно быть интегрировано в пространство вуза и педагогический состав должен быть не функциональной частью, а участником, проживающим вместе со студентами фазы раскрытия и саморепрезентации в рамках целостного педагогического процесса.

Включение личности педагога не только на уровне пресловутой психолого-педагогической готовности, но и творческой активности, творческого поиска, даже некоторой спонтанности является, пожалуй,



самым надежным методом исключения риска, о котором редко упоминается в отношении развития личности музыканта – размытия личности в творческом компоненте [9, с.12].

В отличие от творческого выгорания, растворение личности в творческой доминирующей идее традиционно рассматривается как едва ли не ключевая характеристика музыканта, приравненная к наличию таланта. Но если рассматривать данный феномен с точки зрения психологии личности, то любой дисбаланс и жесткое доминирование какого-либо компонента над системой личностно-значимых мотивов является губительным в целом для личностно-профессионального развития. Формирование объектного переноса стимулов и устремлений личности будущего музыканта на творческий компонент чревато тем же творческим, эмоциональным и даже физическим выгоранием, но лишь с отложенным эффектом. В человеческой природе заложенная многоаспектность требует разрешения внутриличностных конфликтов, через преодоление которых происходит развитие и трансформация знания в понимание, а понимания – в готовность к деятельности. При нарушении возможности многоаспектного, многокомпонентного развития, поступательный импульс профессионально-творческой активности иссякает и обращается вовнутрь, наслаиваясь на объективации фрагментарного опыта, зачастую искаженного. И как итог – творческая активность из самоцели превращается из потребности в необходимость. Нарастает творческий и профессиональный блок, который не позволяет видеть возможности профессиональной реализации в объективной реальности по окончании учебного заведения.

Соответственно, соблюдение баланса возможностей реализации потребностей и необходимости, чередование свободы и требований при достижении фиксированного учебного результата заложенного образовательной программой – не дань моде, а насущно необходимая характеристика моделируемой образовательной среды музыкального учреждения.

Таким образом, ведущие психолого-педагогические аспекты моделирования образовательной среды музыкального вуза в этой связи можно охарактеризовать как:

- универсальность и гибкость по отношению к исходным личностным и профессиональным данным поступающих студентов, что закладывает потенциал саморазвития образовательной среды и ее саморегуляции как пространства творческой жизни будущего музыканта;
- многоаспектность возможностей творческой и профессиональной реализации через многообразие учебных и внеучебных мероприятий, при сочетании формализованного и неформализованного творческого

общения педагогов и студентов, что создает атмосферу сопричастности к творческой профессиональной среде.

- наличие личностной централи как стержня разворачивания проектирования образовательной среды;
- соблюдение баланса между мотивационными элементами для недопущения личностного обесценивания потребности в творческой реализации или размывтия личностных границ в творчестве и профессии.

Суммируя вышесказанное, можно отметить, что с учетом существующих тенденций развития системы высшего музыкального образования, профессионально-личностная самореализация студентов – музыкантов является итоговым показателем эффективности образовательной среды музыкального вуза. При этом, психолого-педагогические условия, основанные на понимании целостности личности как ключевой характеристики ее профессионально-творческой зрелости, являются ведущими принципами моделирования образовательной среды музыкального вуза.

### Список литературы:

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
2. Бурдиян Л.И. Высшее музыкальное образование: проблемы и перспективы приобщения к Болонскому процессу // Педагогика и психология образования. – 2018. – С. 72-83.
3. Шириева Н.В., Дыганова Е.А. К проблеме трудоустройства будущих хормейстеров (на примере выпускников Казанской государственной консерватории) // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №1. – С. 1-10.
4. Светлов А.А. Проблемы и перспективы развития системы образования: российский и зарубежный опыт / А.А. Светлов // Образование и воспитание. – 2020. – № 1 (27). – С. 1-4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/154/4694/> (дата обращения: 29.04.2021).
5. Омарова В.К. Инновационные подходы в образовании / учебное пособие. Павлодар: ПГПИ, 2016. – 253 с.
6. Чванова М.С., Котова Н.А. Моделирование образовательной среды университета на основе инновационного подхода // Вестник Тамбовского Гуманитарного Университета, 2016. – С. 14-24.
7. Выгодский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
8. Рягузова Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я - другой»: социально-психологический анализ : автореф. дис. на соиск. уч. ст. д.п.н., Саратов, 2012. – 50 с.
9. Ivor Southwood. Non-Stop Inertia. Zero Books, 2011. – 106 p.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам I международной  
научно-практической конференции*

№ 5(50)  
Май 2021 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 03.05.21. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 1,13. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74  
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)