**Основатель**

**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»**

Основан в 2000 году

**Учредитель**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**
Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Александр Глузман (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Светлана Стряпчая (редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 19. 12. 2016 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 99. Цена свободная

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя.

© «Гуманитарные науки», 2016

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

**Научно-практический журнал**

**№ 4 (36) / 2016**

Главный редактор
**Александр Владимирович ГЛУЗМАН**



PRIMUS INTER PARES
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол №11 от 09.11.2016 г.

# Редакционная коллегия

***Глузман А. В.*** – академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – *главный редактор.*

***Аблаев Э. А.*** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Заслуженюк В. С.*** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Редькина Л. И.*** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Горбунова Н. В.*** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Шушара Т. В.*** – доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Богинская Ю. В.*** – доктор педагогических наук, доцент, кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Глузман Н. А.*** – доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

***Гончарова О. Н.*** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

***Гордиенко Т. П.*** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

***Петрушин В. И.*** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

***Ефимова В. М.*** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

***Якса Н. В.*** – доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

***Игнатенко Н. Я.*** – доктор педагогических наук, профессор.

***Пономарёва Е. Ю.*** – кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Чёрный Е. В.*** – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

***Дорожкин В. Р.*** – доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

***Калина Н. Ф.*** – доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

***Яценко Т. С.*** – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Усатенко О. Н.*** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

***Бура Л. В.*** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Латышева М. А.*** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Мартынюк О .Б.*** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

***Люликова А. В.*** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – заместитель главного редактора.

# Editorial Board

***Gluzman A. V.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

***Ablajev E. A.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Zasluzhenuk V. S.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Redkina L. I.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Manadgement of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Gorbunova N. V.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Shushara T. V.*** – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Boginskaya I. V.*** – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social and Educational Technology and Pedagogy of Deviant Behavior Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Gluzman N. A.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Goncharova O. N.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

***Gordienko T. P.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

***Petrushin V. I.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Psychology Department, Moscow Pedagogic State University.

***Efimova V. M.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

***Yaksa N. V.*** – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

***Ignatenko N. J.*** – Doctor of Pedagogics, Professor.

***Ponomareva E. Y.*** – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Cherny E. V.*** – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

***Dorozhkin V. R.*** – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

***Kalina N. F.*** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

***Yatsenko T. S.*** – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Usatenko O. N.*** – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Bura L. V.*** – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Latysheva M. A.*** – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Martynyuk O. B.*** – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

***Liulikova A. V.*** – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta – deputy editor-in-chief.

# Содержание

**СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

*ГЛУЗМАН А. В.*

Трансформации художественного образования в современном мире.. **8**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА**

*ГЛУЗМАН А. В., ГОРБУНОВА Н. В.*

Искусство педагогики……. **11**

*АЛЕШНИКОВ Е. А., АЛЕШНИКОВА Л. П.*

Педагогические компетенции в системе музыкального образования…….. **18**

*СТАРОВОЙТОВ А. В.*

Творческая экспрессия в терапии искусствами…… **22**

**МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА**

*РАЗБЕГЛОВА Т. П.*

Культурная антропология музыки в контексте современных тенденций гуманизации культуры и образования……... **30**

*ШАМРИНА Е. А.*

Интегративный подход к изучению профессиональной направленности будущих учителей музыки в условиях бакалавриата……. **38**

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*ПИСАРЕНКО С. А.*

Натурная постановка как условие развития творческих способностей в процессе обучения живописи….. **44**

*АБРАМОВА В. В., БУЛГАКОВА С. А.*

Художественно-творческие методы в реализации регионального компонента в процессе подготовки художников-педагогов…….. **49**

*ШАБАНОВА О. П., ШАБАНОВА М. Н.*

Развитие композиционного мышления студентов в рамках дисциплины «Дизайн костюма»….. **58**

*МАКСИМЕНКО А. Е.*

Принцип преемственности в профессионально-личностной подготовке дизайнера…….. **63**

**ПРАКТИКО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*ЗАГУРСКИЙ В. И.*

Типологические особенности творческих способностей обучающихся в контексте развития их музыкально-исполнительских качеств в классе дирижирования..... **69**

*ЯРОШЕНКО В. С., СТЕГАНЦЕВА И.П.*

Особенности реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки учителей музыки……. **73**

*ВАЛИТ Э. А.*

Использование современных музыкально-образовательных технологий в профессиональной подготовке педагога-музыканта… **79**

*ЖУРАВЛЁВА О. И.*

Субъектно-деятельностный подход к обучению музыкантов-профессионалов в современной высшей школе….. **83**

*ГАРИПОВА Н. М.*

О закономерностях музыкального структурирования и развития музыкального слуха…… **87**

**ПРЕПОДАВАНИЕ МУЗЫКИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ И ДЕТСКОМ САДУ**

*ВОРОБЬЁВА С. А.*

Семантический анализ средств художественной выразительности в распознавании художественного образа младшими школьниками на уроках музыки…… **95**

*ФУРСЕНКО Т. Ф.*

Инновационные технологии на уроках мировой художественной культуры и искусства в школе….. **99**

*ВАКАРЕВ Е. С.*
Эмоциональные состояния как фактор успешности эстрадного выступления обучающихся в музыкальной школе…….. **106**

**ТЕОРИЯ. ОПЫТ. ПРОБЛЕМА**

*СКОБЕЛЕВА О. В.*
Поликультурная образовательная среда как фактор развития интеллектуального потенциала будущих хормейстеров…….. **113**

*КРАСНОСТАНОВА М. В., ФЕДОРОВА А. М., МАНЖИКОВА А. В.*
Проблема внедрения здоровье-сберегающих инноваций в систему профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в России **119**

*ХАЙБУЛЛИНА Р. Ф.*
Исполнительская деятельность учителя музыки в системе профессионально-ценностных координат……. **128**

**ПЕДАГОГИКА И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*ПОНОМАРЕВА Е. Ю., Е.Н. МЕНЮК*
Подготовка кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в аспирантуре…….. **134**

*ГОРБУНОВА Н. В.*
Особенности личностно-профессионального становления будущего учителя…… **142**

*РУДАКОВА О. А.*
Особенности преподавания психологии в общеобразовательных учреждениях (гуманитарный аспект)…….. **149**

*ВЕЗЕТИУ Е. В.*
Проблема социального воспитания в наследии отечественных педагогов XX века **154**

*ИГНАТОВА О. И.*
Сущность духовно-нравственного воспитания детей в отечественной педагогической мысли…… **159**

*ЧУМАХИДЗЕ Т. Л.*
Детерминанты содержания народного образования: влияние времени……. **163**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ**

*ЗАЙЦЕВА И. И., ЧЕРНЫШЕВА Е. И.*
Вербально-графическое моделирование информации в процессе изучения графических дисциплин……. **168**

*МИЛОКУМОВ С. А., ПАВЛЕНКО А. С., ЧВАЛА М. С.*
Этапы разработки бренд-коммуникаций в процессе изучения дисциплины «Проектирование»…….. **175**

*ВИНОГРАДОВ В. Е.*
Базовые аспекты проектирования витражной композиции…….. **180**

*НИКИТИНА Л. А.*
Совместное музицирование как средство развития способности к эмпатии у младших школьников **187**

*ДЕМЕНТЬЕВА В. В.*
Формы и методы непрерывного образовательного процесса на примере театрализованной туристической игровой площадки «Урал – цивилизация изобилия»... **191**

**НАШИ АВТОРЫ**……... **197**

# Contents


**COLUMN OF CHIEF EDITOR**

*GLUZMAN A. V.*
Transformations of Art Education in Modern World……... **8**

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF ART**

*GLUZMAN A. V., GORBUNOVA N. V.*
Art of Pedagogy……. **11**
*ALESHNIKOV E.A., ALESHNIKOVA L.P.*
Pedagogical Competences in System of Misic Education…… **18**
*STAROVOYTOV A.V.*
Creative expression in arts therapy… **22**

**WORLD ART CULTURE: THEORY AND PRACTICE OF INTEGRATIVE COURSES**

*RAZBEGLOVA T. P.*
Cultural Anthropology of Music in Context of Current Trends of Humanization of Culture and Education…… **30**
*SHAMRINA E.A.*
Integrative Approach to Study of Professional Orientation of Future Teachers of Music in Conditions of Baccalaureate…… **38**

**METHODOLOGICAL AND METHODICAL ASPECTS OF ART EDUCATION**

*PISARENKO S. A.*
Life-setting as a Condition of Creative Abilities Development at Teaching Painting……. **44**
*ABRAMOVA V.V., BULGAKOVA S.A.*
Artistic and Creative Techniques in Implementation of Regional Component in Preparation of Painter- Pedagogue……... **49**
*SHABANOVA O.P., SHABANOVA M.N.*
Development of Compositional Thinking of Students within Discipline of «Costume Design»….. **58**
*MAKSIMENKO A. E.*
Principle of Continuity at Professional and Personal Training of Designer ……... **63**

**PRACTICE ORIENTED TECHNOLOGIES FOR PREPARATION OF MUSIC SPECIALTIES**

*ZAGURSKII V. I.*
Typological Features of Creative Abilities of Students in Context of Development of their Musical-Performing Properties in Class of Conducting…….. **69**
*YAROSHENKO V.S., STEGANTSEVA I.P.*
Particularities of Implementation of Competence-based Approach at Training of Music Teachers…….. **73**
*VALIT E.A.*
Using of Modern Musical and Educational Technologies at Training of Musician…… **79**
*ZHURAVLEV O.I.*
Subject-active Approach to Training of Professional Musicians at Modern High School……. **83**
*GARIPOVA N.M.*
About Regularities of Musical Structure and Development of Ear for Music…… **87**

**TEACHING OF MUSIC AND ARTS AT SCHOOL AND KINDERGARTEN**

*VOROBIEVA S.A.*
Semantic Analysis of Means of Artistic Expression in Recognition of Artistic Image of Junior Schoolchildren at Music Lessons….. **95**
*FURSENKO T.F.*
Innovative Technologies at School Lessons of World Culture and Art… **99**
*VAKAREV E.S.*
Emotional Condition as a Factor of Success of Pop Performances

of Students in Music School……. **106**

**THEORY. EXPERIENCE. PROBLEM**

*SKOBELEVA O.V.*
Multicultural Educational Environment as a Factor of Development of Intellectual Potential of Future Choirmasters….. **113**

*KRASNOSTANOVA M.V., FEDOROV A.M., MANZHIKOVA A.V.*
Problem of Implementation of Health-System Innovations in system of Musicians training in Russia…… **119**

*KHAIBULLINA R.F.*
Performing Activity of Teacher of Music in System of Professional-Valuable Coordinates…… **128**

**PEDAGOGY AND FOLK EDUCATION**

*PONOMAREVA E. J., MENIUK E. N.*
Training of Highly Qualified Personnel for Innovation at Graduate School…… **134**

*GORBUNOVA N. V.*
Peculiarities of Personal and Professional Formation of Future Teachers…… **142**

*RUDAKOVA O. A.*
Peculiarities of Psychology Teaching at Secondary Schools (Humanitarian Aspect)…….. **149**

*VEZETIU E. V.*
Problem of Social Education in the Heritage of Native Teachers of XX Century…….. **154**

*IGNATOVA O. I.*
The Essence of Spiritual and Moral Education of Children in National Pedagogical Thought……. **159**

*CHUMAKHIDZE T. L.*
Determinants of Content of Public Education: the Impact of Time……. **163**

**METHODICAL PROJECTS**

*ZAYTSEVA I. I., CHERNYSHEVA E. I.*
Verbal-Graphic Modeling of Information in Process of Graphic Disciplines Studying……. **168**

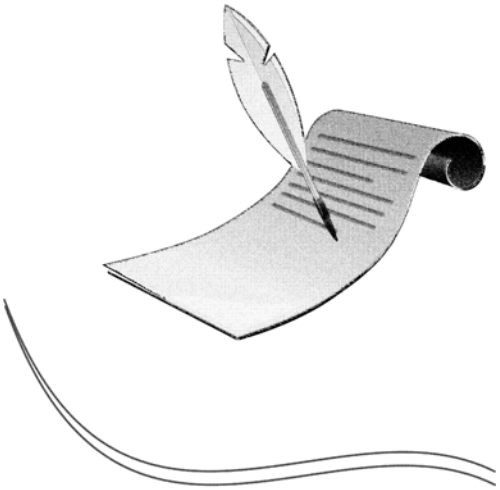
*MILOKUMOV S. A., PAVLENKO A. S., CHVALA M. S.*
Stages of Development of Brand Communications in Process of Studying of Discipline «Designing» **175**

*VINOGRADOV V. E.*
Basic Aspects of Designing of Stained-Glass Compositions……. **180**

*NIKITINA L. A.*
Collective Music-Making as a Means of Developing of Capacity for Empathy at Primary School…….. **187**

*DEMENTYEVA V.V.*
Forms and Methods of Continuous Educational Process on Example of Theatrical Tourist Playground «Ural – Civilization of Abundance» **191**

# СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



***А. В. Глузман,***
*главный редактор журнала «Гуманитарные науки»*

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Уважаемые читатели журнала «Гуманитарные науки»!

стратегию государства, отчетливо прослежи-вается идея о необходимости изменения не только содержания образования, но и методо-логии и технологии организации образова-тельного процесса, что, в первую очередь, связано с инновационной деятельностью. Настоящий номер нашего журнала посвящен проблеме инновационной деятельности как эффективному средству модернизации образовательной политики в стране.

Открывает первую рубрику «Докторские размышления» статья профессора Н.А. Глузман, посвященная актуальнейшей проблеме эффективного осуществления инноватизации общества (инновации в постиндустриальном обществе являются одним из важнейших стратегических ресурсов). Осознание положительных и отрицательных аспектов развития инновационного общества позволит создать оптимальную модель реформирования профессионального образования в Российской Федерации на основе современных инновационных технологий обучения.

Профессор Н.В. Горбунова рассматривает инноватику как методологическую основу для моделирования инновационной деятельности в области дошкольного образования, определяя типологию нововведений в этой сфере, их магистральные направления и пути реализации.

Профессоры И. Ф. Игропуло и Н.Б. Ромаева, основываясь на методологической базе структурно-номинативного подхода, трактую-

щего научную теорию как полисистемный объект, исследуют структуру и функции теории управления инновационными процессами в образовании.

В статье профессора З. К. Каргиевой определены критерии эффективности реализации основных функций образования – интегрирующей и дифференцирующей – с учетом запросов рынка труда и перспектив развития того или иного региона.

Следующая рубрика посвящена проблеме моделирования и подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности. Соавторы доцент Т.В. Шушара и преподаватель Г.В. Ридченко рассматривают музейную педагогику как современную инновационную педагогическую технологию, способствующую включению историко-культурного наследия в школьное образование. Доцент Н.М. Мкртычева представляет систему формирования профессиональных качеств бакалавра на основе ключевых компетенций на разных этапах обучения – от абитуриента до выпускника. Автор статьи «Инновация как условие формирования новой образовательной традиции» доцент С.В. Ратовская обращает внимание на цикличный характер внедрения инновации, определяет принципы и условия её успешного введения в образовательный процесс.

Статья профессора И.В Арябкиной в рубрике «Инновации в учебной, воспитательной и научно-исследовательской работе с обучающимися» привлекает внимание к одному из главных приоритетов образовательной политики страны – проблеме духовно-нравственного воспитания, глубоко обосновывая идею необходимости ориентации современного образования на традиционные российские ценности, что обусловливает востребованность культурологического подхода к образованию. Доцент Э.И Койкова рассматривает процесс применения интерактивных методов обучения в вузе как эффективный способ активизации учебной деятельности обучающихся, что, в конечном итоге, приведёт их к профессиональному успеху в педагогической деятельности.

Рубрику «Организация инновационной деятельности в рамках образовательных проектов и программ» открывает изложение результатов исследования доцента Т.Н. Сафоновой по проблеме подготовки студентов к социальной работе с молодёжью. Автор делится опытом внедрения в образовательный процесс спецкурса «Социальное взаимодействие в молодёжной среде», в реализации которого значительное место отводилось активным методам обучения. Практическую направленность рубрики продолжает статья доцента Ю.М. Миланич, в которой представлен опыт преподавания дисциплины «Психологическая реабилитация и семейная терапия инвалидов» на основе компетентностно-деятельного подхода при подготовке магистров специального образования.

Статья доцента Т.А. Кот в рубрике «Педагогические инновации: передовой опыт» содержит обстоятельный анализ самого понятия «инновация», а также типов педагогов-новаторов, осваивающих и внедряющих инновации в образовательный процесс. Коллектив авторов (соискатель А.В. Шаповалов, доценты С.А. Хазова, А.А. Клименко) исследуют содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности в начальной школе, в том числе пути оптимизации двигательной активности обучающихся, что способствует формированию здорового образа жизни. Доцент Н.В. Дронякина представляет проект кафедры иностранной филологии Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта) модернизации основной образовательной программы по изучению китайского языка на базе компьютерного лингафонного кабинета: потребность в китаеведах вызвана инвестиционными проектами Китая в экономику, транспорт и туризм Республики Крым. Неизменно актуальной в инноватизации образования является деятельность экспериментальных площадок, особенностям организации и функциям которых посвящена статья доцента Ю.В.Макаренко. Кандидат педагогических наук О.Б Афанасенко, определяя оптимальные тактики речевого воздействия на обучающихся, отдаёт предпочтение тактикам кос-

венного речевого воздействия на адресата, способствующим формированию у школьников универсальных учебных действий и критического мышления.

Наиболее плодотворной по количеству заявленных статей является рубрика «Современные информационно-образовательные технологии в учебно-воспитательном процессе высшей школы». Открывает её публикация молодых исследователей – доцента Е.В. Везетиу и старшего преподавателя Е.В. Вовк. Авторы исследуют роль и место технологии контекстного обучения в системе формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в соответствии с ФГОС нового поколения. Доцент И. А. Тортунова обращается к проблеме эффективных способов методики обучения базовым филологическим дисциплинам путём анализа языковых функций заголовков современных печатных СМИ, т.к. в них отражены все базовые функции языка. Профессор Л. Н. Синельникова магистральным направлением в развитии современного научного знания и организации образовательного гуманитарного пространства считает междисциплинарность. В статье представлен также Манифест Ялтинского дискурсологического кружка – сетевого проекта, ориентированного на реализацию принципа междисциплинарности. Обращаем внимание читателей на сам жанр «научный манифест» как концентрацию позиций научного сообщества.

В статье младшего научного сотрудника Е.С. Горобец и доцента М.Н. Попова обосновывается необходимость использования информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе начальной школы, что способствует не только формированию общеучебных умений и навыков, но и позволяет индивидуализировать и дифференцировать обучение младших школьников.

Профессор С. А. Милокумов и ассистент М. С. Чвала подробно анализируют эффективность и потенциал использования коммуникационных и мультимедийных технологий при подготовке в высшем образовательном учреждении графических дизайнеров.

Проблеме использования одной из инновационных образовательных технологий – знаково-контекстного обучения – посвящены изыскания старшего преподавателя И. В. Гришко. Данная технология способствует формированию эмпатийной культуры будущего социального педагога как личностного качества, гармонизирующего понимание между людьми.

По традиции, завершает журнальные страницы рубрика «Трибуна молодого учёного». Аспирант А. А. Стерхов представляет опыт внедрения инновационных игровых технологий в преподавание социально-гуманитарных дисциплин в православной гимназии, делая акцент на том, что в данном типе учебного заведения, в отличие от светской школы, интеллектуальная игра выполняет двойную педагогическую задачу: не только развивает интеллект, но и формирует высокий духовный уровень обучающихся.

В статье магистра Е. П. Вороьбёвой рассматривается проблема становления профессионально значимых качеств будущих руководителей дошкольных образовательных учреждений, которые непосредственно влияют на продуктивность управленческой деятельности. Это, в первую очередь, психологические, интеллектуальные, профессиональные и социальные качества личности руководителя.

Продолжает тему подготовки руководителя дошкольной образовательной организации с высокой управленческой культурой магистр А. П. Еремеева. Среди приоритетов руководителя-инноватора – создание необходимых условий для всестороннего развития личности не только ребёнка, но и педагога.

Выражаем благодарность авторам за предоставленные материалы. Приглашаем наших




*А.В. Глузман, Н.В. Горбунова*

УДК

# ИСКУССТВО ПЕДАГОГИКИ

В современном мире часты размышления о том, что же собой представляет такой феномен, как педагогика. Что это? Наука или искусство? Общепринято считать, что педагогика – это наука о законах воспитания и образования человека, поскольку она изучает закономерности успешной передачи социального опыта старшего поколения младшему. Современная педагогика занимает особое место в системе наук о человеке. Древние греки трактовали педагогику как искусство воспитания.

Человек, который занимается наукой «педагогика», – педагог. Кто же такой педагог? В Древней Греции педагогом называли раба, ведущего ребенка в школу. Означает ли это, что педагога можно рассматривать как раба педагогической системы, ЗУНов, ЕГЭ, методов, технологий, аттестаций, квалификаций, администраций, программ и т.д. и т.п.? Конечно же, нет.

Педагог – это не просто профессия, это призвание. Будущее страны определяется уровнем образованности ее народа, а ведущая роль в получении образования принадлежит учителю. Через деятельность учителя реализуется политика государства, направленная на укрепление интеллектуального, духовного и культурного потенциала его граждан, развитие отечественной науки и техники, сохранение и приумножение культурного наследия народа, воспитание подрастающего поколения, способного к сознательному выбору.

Качество учебно-воспитательного процесса, его результаты во многом зависят от учителя, его теоретической подготовки, педагогического и методического мастерства. Педагог-профессионал постоянно стремится к повышению своего профессионального уровня, учится у старших и опытных коллег, повы-

шает собственный уровень педагогического мастерства, обеспечивает поддержку духа творчества.

На основе анализа достижений педагогической теории и практики определены предпосылки формирования образа учителя-профессионала в современной системе образования. Педагог – ключевая фигура реформирования образования. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу.

Проблема профессионального становления учителя актуальна в истории развития педагогической мысли. Еще Плутарх в своих «Сравнительных жизнеописаниях» особую роль отводил родителям как учителям своего ребенка [13, с. 63–72].

Одним из первых в истории педагогики требования к учителю выразил римский педагог-оратор Марк Фабий Квинтилиан. Он отмечал, что учитель, прежде всего, должен вызвать в себе отцовские чувства к своим ученикам; быть простым в преподавании, терпеливым в работе, более усердным, чем требовательным. Учитель должен охотно отвечать тем, кто спрашивает, и заставлять отвечать молчаливых. Квинтилиан отмечал, что учитель должен быть основательно подготовлен, поэтому решительно отвергал мнение, что для обучения детей младшего возраста пригоден менее способный и подготовленный учитель, чем для детей старшего возраста. Если начальное обучение поручить плохому учителю, то в будущем будет трудно исправлять его ошибки. Мыслитель считает, что детским головам вредит чрезмерная требовательность учителя, поскольку от нее рождается робость, неверие и, наконец, отвращение к учебе. Среди его требований к учителю можно выделить образованность, любовь к детям, осторожный и внимательный подход к ним, изучение ребенка, сдержанность, разумный подход к наградам и наказаниям [7, с. 96–112].

Выдающийся французский мыслитель эпохи Возрождения Мишель Монтень выдвигал ряд требований к учителю: «Если учителя <…> просвещают своих многочисленных учеников, преподнося им всем один и тот же урок и требуя от них одинакового поведения, хотя способности их вовсе не одинаковы, но отличаются и по своему объему, и по своему характеру, то нет ничего удивительного, что среди огромной толпы детей найдется всего два или три ребенка, которые извлекают настоящую пользу из подобного преподавания. Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его, и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит к множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это…» [11, с. 161–376].

О роли учителя в обучении и воспитании детей писал известный чешский педагог-демократ, основоположник дидактики – Ян Амос Коменский. Раскрывая цель, принципы, методы обучения и воспитания детей, он уделил большое внимание личности учителя, его роли в учебно-воспитательной работе школы.

Принцип «учить интенсивно, чтобы ни у учеников, ни у учителей не было перегрузки или скуки, чтобы обучение происходило с большим удовольствием для обеих сторон», по мнению Я. А. Коменского, выдвигает особые требования к учителю. Ему, создателю будущего, необходимо много знать и уметь; владеть искусством обучения и воспитания; знать, почему, когда и как необходимо проявлять умение использования искусства строгости; необходимо возбуждать в детях горячее желание познания и обучения, а это возможно, если учитель будет привлекать их своими манерами и словами, родительским отношением, если он будет честным и трудолюбивым [9].

Высказывания об учителях находим в трудах Д. Дидро: «Каких качеств мы должны желать хорошему учителю? Глубокого знакомства с предметом, который он будет преподавать, честной и чувствительной души. Я требую от учителя только добрых нравов, так же как я потребовал бы их от каждого гражданина; только такой просвещенности, какая потребна для преподавания в школе, и хоть немного терпения, которое у него, несомненно, найдется, если он вспомнит, что и сам был когда-то неучем…» [5, с. 275–371].

По мнению И. Гербарта «Большинство тех, кто занимается воспитанием, совершенно не постарались о том, чтобы выработать себе круг собственных воззрений в этой области. Он складывается у них постепенно из их собственных особенностей и из индивидуальности и окружения питомца. Если они отличаются изобретательностью, то они пользуются всем, что им попадается, чтобы подготовить возбуждения и занятия для предмета своего попечения; если же они отличаются осторожностью, то они отделяют то, что может повредить здоровью, добродушию и манерам…» [4, с. 148–160, 168–179].

А. Дистервег сформулировал систему дидактических правил, изложенных в «Руководстве к образованию немецких учителей» (1835), популяризировал профессию учителя и признавал, что именно педагог играет решающую роль в воспитании и обучении детей. «Идея, которой служит учитель, состоит в насаждении нравственности в роде человеческом. Ей отдается он всей душой, она владеет им безраздельно. Она не засела в его голову как надуманный принцип, но перешла ему в плоть и кровь. Не он ею владеет, а она им. Он – учитель по призванию; его нельзя представить себе не кем иным, как учителем. Преподавание обратилось в его жизнь, в его пищу; оно нераздельно связано с ним. И не чудо, если учительское дело становится у него свободным искусством, и он на всех своих учеников накладывает печать своего духа! Как он находит свое счастье в обучении, так можно считать счастливцами тех, кто у него учится» [6, с. 136–203].

Любовь учителя к предмету, владение методикой преподавания, умение вызвать у ученика радостное осознание знания и умения, желание учиться – вот основа успешной работы учителя, считал А. Дистервег. Но эти положения, по его мнению, вступят в силу только при условии систематического самообразования, совершенствования в своей специальности, систематического изучения педагогики и методики. Он считал, что образование никогда и нигде не будет чем-то завершенным, оно находится в состоянии становления и изменений, реализуется в деятельности и совершенствовании. Процесс обучения других для самого учителя, утверждал А. Дистервег, является школой самообразования. Поэтому учитель должен постоянно работать над расширением своего кругозора: общего – как человек и гражданин, специального – как учитель. А. Дистервег утверждал: «Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и обучать других тот, кто сам не обладает должным уровнем развития, воспитания и обучения» [6, с. 198].

Работая попечителем Одесского и Киевского учебных округов, Н. Н. Пирогов лаконично формулирует требования к учителю: «Каждый учитель должен иметь достаточную общую и специальную подготовку. Он должен стоять как можно выше в нравственном и общекультурном отношении. Учитель должен стремиться к совершенствованию педагогического мастерства. Какую бы систему не выбрали, и как бы умело не был составлен устав, какими бы хорошими ни были инструкции и программы, все-таки весь успех дела будет зависеть от личности» [12, с. 80].

Весомый вклад в решение проблемы подготовки учителя внес выдающийся отечественный педагог К. Д. Ушинский, который подчеркивал социальную и нравственную роль учителя, одновременно называя его воспитателем. Высоко оценивая деятельность учителя в обществе, он писал: «Воспитатель, который стоит на одном уровне с современным воспитанием, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющего-

ся с невежеством и пороками человечества, является посредником между всем, что было благородного и высоко морального в прошлой истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину. Он чувствовал себя живым звеном между прошлым и будущим» [18, с. 192].

К. Д. Ушинский подчеркивал, что воспитатель должен обладать широким кругом знаний по анатомии, физиологии, философии, экономике и другим наукам, а главное – знать ребенка во всех отношениях. Эти знания педагог назвал человековедением.

В педагогическом труде Л. Н. Толстого «Общие замечания для учителя» содержится тезис о том, что совершенным делает учителя сочетание любви к детям с профессиональными знаниями и увлеченностью педагогической деятельностью. «Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание. Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество. Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [17, с. 53].

По мнению Л. Н. Толстого, настоящий учитель должен помочь ответить ребенку на следующие главные вопросы жизни: «Что я такое, и каково мое отношение к бесконечному миру?» и «Что я должен считать при всех возможных условиях хорошим, и что я должен считать при всех возможных условиях дурным?», «Как жить, чтобы быть счастливым?» [17, с. 58].

П. П. Блонский утверждал, что учителя должны быть воспитанными и глубоко образованными людьми, непрерывно совершенствуя свои знания и мастерство, быть интересными личностями, которые любят жизнь. Чтобы стать такими учителями, считал он, студентам еще в вузе следует принимать активное участие в педагогической работе и общественной жизни. П. П. Блонский также призвал к органичному единству теоретической и практической подготовки, тесной связи педагогической теории со школьной практикой и реализовал эти требования в своей практической деятельности в качестве руководителя и преподавателя Академии социального воспитания. Он утверждал, что практикой обучения можно овладеть только на практике; педагогику невозможно изучить только лекциями и книгами, а важным условием формирования практических умений и навыков в стенах педагогического вуза является практика [1].

Значительный вклад в разработку проблем подготовки учителя внес А. С. Макаренко. Он подчеркивал роль педагогического мастерства в деятельности учителя, указывал пути овладения им и считал, что необходимо глубоко овладеть педагогической теорией – «наиболее сложной, диалектической, подвижной наукой», а также технологией педагогического процесса, педагогической техникой [10, с. 101].

Педагогическое мастерство, по мнению А. С. Макаренко, – это не особое искусство, требующее таланта, а специальность, которой надо учиться. Он указывает пути формирования педагогического мастерства, которые остаются актуальными и сегодня: развитие внимания учителя, умение читать лица воспитанников, их жесты, внутреннее состояние; формирование умения управлять своим лицом, поведением, жестами; формирование языковой техники, постановка голоса; развитие эмоционально-волевых качеств и коммуникативных умений; актерская подготовка, умение играть в детском коллективе, разыгрывать педагогический гнев, идти на педагогически целесообразный риск; подготовка к преодолению сопротивления воспитанников воспитательным воздействиям; психоло-

гическая подготовка, формирование исследовательских навыков будущего учителя [10, с. 99–104].

Идеи известных педагогов относительно задач, содержания и методов подготовки, личности учителя, его роли в воспитании подрастающего поколения получили широкое признание и распространение в педагогике 50–70-х гг. В. А. Сухомлинский подчеркивал необходимость глубокого знания науки, основы которой преподает учитель, творческого владения педагогикой и психологией, технологией и техникой педагогической работы, педагогической и языковой культурой. В. А. Сухомлинский всегда показывал пример создания творческой лаборатории учителя, его обогащения из года в год. «По своей логике, с философской основой, с творческим характером, – утверждал ученый, – педагогическая работа невозможна без элемента исследования <…> Становится мастером педагогического труда быстрее тот, кто почувствовал в себе исследователя» [16, с. 248].

Таким образом, идеи выдающихся деятелей народного образования, известных педагогов о принципах и содержании подготовки учителя на разных исторических этапах развития общества имеют большое значение для теории и практики высшего педагогического образования. Обоснованные ими принципы связи обучения и воспитания будущих учителей с жизнью, единства теоретической и практической подготовки, сочетание учебной работы в вузе с самообразованием будущих учителей, подготовки их как к преподавательской, так и к воспитательной работе стали ведущими и получили дальнейшее развитие в теории и практике современной высшей педагогической школы.

Изменения, происходящие в стране, в обществе обусловили трансформацию требований, предъявляемых и к современному учителю: способность создавать условия для развития творческих способностей, развивать у учеников стремление к творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, самостоятельно формулировать вопросы для себя в процессе изучения материала, в полной мере реализовывать их потребности, повышать мотивацию к изучению предметов, поощрять их индивидуальные склонности и дарования. Современный учитель находится в постоянном творческом поиске, а также в поиске ответа на актуальный проблемный вопрос «чему учить?», он должен научить учиться на протяжении всей жизни.

Выделим основные *компетенции современного учителя*: учиться вместе с учениками; планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся (помогать учащемуся определять цели и образовательные результаты на языке умений/компетенций); мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать им требуемые компетенции; «инсценировать» учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая учащихся в разные виды работы и деятельности с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов; занимать позицию эксперта в отношении демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев; выявлять склонности учащегося и в соответствии с ними определять наиболее подходящий для него учебный материал или деятельность; владеть проектным мышлением и уметь организовать групповую проектную деятельность учащихся и руководить ею; владеть исследовательским мышлением и уметь организовать исследовательскую работу учащихся и руководить ею; использовать систему оценивания, позволяющую учащимся адекватно оценивать свои достижения и совершенствовать их; осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения и уметь организовать ее у учащихся в процессе учебных занятий; вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и

критике; владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе.

К искусству учителя можно отнести также искусство создания инновационной педагогической инфраструктуры, которая будет охватывать:

– эстетику предметной среды, в которой обучающиеся смогут реализовать свои художественно-творческие способности (эстетика окружающей среды – картинные галереи, художественные мастерские; современный дизайн интерьеров);

– эстетику социально-педагогической среды (эстетика общения и жизнетворчества, красота межличностных отношений, господство педагогического оптимизма и веры, что каждый ребенок – в душе художник).

О. С. Булатова в учебном пособии «Искусство современного урока» [2] отмечает, что, поскольку художественное творчество и искусство является выражением эстетического отношения человека к действительности, в видах деятельности, связанных с искусством, можно увидеть потенциал ценностного отношения к миру. Искусство, отражающее мир и создающее его художественно-образную модель, помогает выработке духовно-ценностного отношения к окружающей среде.

Произведения искусства всех времен и народов напоминают о высоком предназначении человека, о его праве на счастье, на полное раскрытие собственных дарований. В повседневной жизни понятия добра, красоты и истины могут показаться слишком общими, абстрактными, далекими от ежедневных потребностей существования, но без них теряет смысл само существование. Кроме того, искусство как одна из форм познания действительности обеспечивает разностороннее влияние на сознание человека, то есть выступает источником духовного обогащения и формирования мировоззрения личности, осознания ею своего призвания. Процесс нравственно-эстетического познания искусства впитывает эмоционально-чувственную сферу, оценочную деятельность, осознание идеала. Искусство накапливает нравственный опыт поколений и благодаря своим специфическим качествам помогает каждому человеку проявить собственную моральную позицию на уровне сознания через оценку своих поступков и качеств; а также формирует мотивы, ценностные ориентации через соотношение с моральными нормами и идеалами.

По мнению Л. Т. Левчук [19], в русле изучения воспитательных возможностей искусства важное место принадлежит проблеме художественного восприятия, выступающего как процесс отражения произведений искусства и результат активной духовной деятельности субъекта. Особенность такой деятельности заключается в формировании эстетических идеалов и вкусов, поэтому требует напряженной духовной работы и сотворчества. Искусство имеет особую значимость в процессе эстетического воспитания, потому что его произведения представляют чувственную образность, наглядность, яркость, выразительность. Специфической особенностью искусства является мышление в образах, условность, ассоциативность, метафоричность, что помогает ребенку почувствовать в себе творческое начало и творческий потенциал.

Известный психолог и философ С. Л. Рубинштейн [14], подчеркивая общественную значимость процесса творчества, рассматривал ее как деятельность в создании нового, оригинального, которое входит не только в историю развития создателя, но и в историю развития науки и искусства. В научной литературе «творчество» чаще всего определяется как процесс деятельности, следствием которого является создание качественно новых материальных и духовных ценностей, которые имеют общественную и личностную значимость. В то же время творчество – это способность человека создавать в окружающем мире новую реальность из имеющегося материала, которая удовлетворяет разнообразные общественные и личностные потребности. На протяжении всей истории своего существования человек воздействует на окружающую среду, формирует новую среду, в которой развивается цивилизация и природа.

Ученый-литературовед Г. Д. Клочек [8], говоря о характере творчества, как и о самом

творческом процессе, отмечает, что они определяются многими факторами: потребностями и запросами общества, конкретными экономическими, политическими и идеологическими условиями определенного времени, психологическими особенностями человека, возможностями человеческого сознания, интеллектуальными способностями. Творческий процесс составляет сложный акт, связанный с напряжением всех духовных сил человека. Он требует интенсивной умственной деятельности и воображения, концентрации внимания, мобилизации всех знаний и навыков для решения поставленной задачи. В то же время в процессе творчества осуществляется переход от неизвестности к определению, накопление новых знаний, получение опыта.

Автор труда «Психология искусства» Л. С. Выготский [3] отмечал, что между процессами обучения и развития существует сложная взаимосвязь, то есть обучение обусловливает развитие. Творческие способности развиваются постепенно, но неравномерно. Начальной ступенью в их развитии является приспособление природных свойств требованиям деятельности, поэтому на первом этапе способности обладают подражательным характером, но чем раньше и отчетливее проявляются оригинальные элементы в процессе деятельности, тем больше оснований говорить о наличии творческих способностей. Второй этап развития творческих способностей характеризуется внедрением творческих элементов в учебно-воспитательную деятельность, а также созданием внутренних предпосылок для саморазвития, самовоспитания и самообучения в качестве основных составляющих творчества.

Автор учебного пособия «Педагогика: общая и художественная» А. П. Рудницкая [15] считает, что каждый вид искусства имеет свои особые средства гуманистического воздействия на личность. Литература воздействует через канал сознания могуществом языковых средств, с помощью этого она передает разнообразные переживания и жизненный опыт другого человека, мысли и чувства художественных образов, воспитывая те или иные личностные качества.

Итак, педагогика – это не только наука, это наука и искусство, а педагог – мастер и творец. В современной системе образования и в процессе подготовки педагога-мастера на первое место выступают не знания, а три важных составляющих: умение работать в команде, самостоятельно принимать решения, брать ответственность на себя.

**АННОТАЦИЯ**

В статье раскрывается сущность феномена «искусство педагогики». На основе анализа работ великих педагогов-классиков и современности авторы прослеживают онтологию подходов и принципов подготовки педагогов в историческом развитии. Охарактеризованы требования к современному учителю, обусловленные социальным заказом общества.

**Ключевые слова:** педагогика, искусство педагогики, профессиональная подготовка учителя.

**SUMMARY**

The article deals with an actual problem of the essence of the phenomenon «the art of pedagogy». On the bases of analyses of the works by classic and contemporary scientists, the author traces the ontology of approaches and principles of teacher training in the historical development. The requirements to modern teachers arising by the social order are characterized.

**Key words**. pedagogy, the art of pedagogy, professional teacher training.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Блонский П. П. Мои воспоминания. – Москва, 1971. – 165 с.

2. Булатова О. С. Искусство современного урока. – М.: Академия, 2007. – 256 с.

3. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. –345 с.

4. Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1940. – Т. 1.

5. Дидро Д. Собрание сочинений. – М.: ГИХЛ, 1947. – Т. 10.

6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956.

7. Квинтилиан М. О воспитании оратора // Глебовский В. А. Древние педагогические

писатели в биографиях и образах. – СПб., 1903.

8. Клочек Г. Д. Енергія художнього слова: зб. Статей. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – 447 с.

9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955.

10. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми томах. – М., 1985. – Т. 5. – 336 с.

11. Монтень М. Опыты. – М.–Л.: Издательство АН СССР, 1960.

12. Пирогов Н. И. Севастопольские письма и воспоминания. – М.: Издательство АН СССР, 1950. – 652 с.

13. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: в 3 томах. – М.: Издательство АН СССР, 1961.

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

15. Рудницкая А. П. Педагогика: общая и художественная: учебное пособие. – М.: Учебная книга – Богдан, 2005. –360 с.

16. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. – К.: Радянська школа, 1988. – 303 с.

17. Толстой Л. Н. Собрание сочинений в 22 томах. – М.: Художественная литература, 1985.

18. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Вибрані твори: В 2 т. – Т. 4.

19. Естетика [підручник] / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко. – К.: Вища школа, 1997.– 399 с.

***Е. А. Алешников, Л. П. Алешникова***

УДК 377.1

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Любой профессиональный опыт, сконцентрированный в определенной области, предполагает функцию его передачи, так как только таким путем возможен процесс преемственности поколений. Не исключением является передача профессионального опыта в сфере музыкального искусства и деятельности. Специфика профессии музыканта-педагога обусловлена, во-первых, особенностями функционирования специалиста в сфере музыкальной культуры, во-вторых, спецификой деятельности педагога [2].

Преподавательская деятельность в музыкально-исполнительских классах требует многих и разноуровневых компетенций, далеко выходящих за границы исполнительской технологии. В свое время Г. Г. Нейгауз писал: «Учитель игры на любом инструменте должен быть прежде всего учителем, то есть разъяснителем и толкователем музыки. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащегося: тут уже совершенно неизбежен комплексный метод преподавания, то есть учитель должен донести до ученика не только так называемое «содержание» произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепьянной фактуры, короче, он должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано» [9, с. 196]. Выпускник профессионального музыкального учебного заведения должен быть готов к тому, о чем говорил Г. Г. Нейгауз.

Слово «компетенция» (от латин. Competentia − соответствующий, способный), согласно современному словарю иностранных слов, означает, во-первых, круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, во-вторых, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. Соответственно, «компетентность» − обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [10, с. 295]. Под музыкально-педагогической компетентностью следует понимать обладание знаниями (глубиной, объемом и т. д.) в той или иной сфере музыкально-педагогического искусства.

Обучение в музыкально-исполнительских классах всегда принято считать личностно ориентированным, а более эффективным оно становится, если педагог учитывает уровень обученности в данной области знания, уровень общего развития, культуры; особенности психического развития учащегося (особенности памяти, мышления, восприятия, умения управлять и регулировать свою эмоциональную сферу, пр.); особенности характера, темперамента [4].

Для определения степени овладения каждым учащимся программным материалом на базовом уровне, определенном государственным стандартом, и вариативном уровне, носящем творческий характер (но не ниже базового уровня), педагог должен владеть разноуровневой музыкально-педагогической компетентностью [6]. Дифференцированное или разноуровневое обучение предусматривает

− создание познавательной мотивации и стимулирование познавательной деятельности учащихся;

− добровольный выбор каждым учеником понравившихся произведений учебного материала (не ниже Госстандарта);

− организацию самостоятельной работы учащихся на различных уровнях;

− полное усвоение базовых знаний, умений и навыков;

− индивидуальные, мелкогрупповые и групповые формы организации учебного процесса;

− осуществление контроля усвоения учебного материала;

− предварительный и итоговый контроль по каждому виду учебного материала;

− обучение согласно индивидуальным планам, опережающее обязательную программу.

**Разноуровневое обучение** − это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого допускается различный уровень усвоения учебного материала. Предписания стандартов образования остаются едины для всех уровней обучения. Они включают исполнение этюдов, произведений крупной формы, полифонических произведений, произведений эпохи романтизма и т. д. Чтобы организовать разноуровневое обучение, необходимо предварительно решить достаточно сложные проблемы с уточнением содержания обучения для каждого учащегося, а также сформулировать четкие требования к знаниям, умениям и навыкам по каждому разделу и теме программы.

Разноуровневое обучение дает возможность сделать отступление от усредненности, заложенной в стандартных учебных программах. Преподаватели давно осознали необходимость дифференцированного подхода к обучению, потому что усредненность всего процесса обучения, т. е. ориентация на некоего среднего учащегося, приоритет оценки знаний, умений, навыков, а не усилий, которые затрачивает тот или иной учащийся на овладение этими знаниями, умениями, навыками, мешает и тормозит целесообразную личностно ориентированную организацию учебного процесса [8].

Классификация компонентов деятельности педагогов-музыкантов (М. С. Каган) состоит из четырех основных видов: познавательного, ценностно-организационного, преобразовательного и коммуникативного [5]. Все компоненты, ввиду сложности, подвижности, вариабельности музыкально-педагогической деятельности, выступают в преобразованном виде. Они гибко связаны между собой, пересекаются, наслаиваются, встраиваются друг в друга, переходят один в другой. Так, взаимопересечение музыкально-познавательного и личностно-познавательного компонентов образует поле диагностической и

оценочно-критической деятельности [12]. Методико-теоретическая деятельность является видоизменением познавательной, но отличается от нее более широкой обобщающей направленностью. Коммуникативная деятельность имеет к тому же двойственную функцию, являясь самостоятельным компонентом и общекоммуникативным «фоном» всей музыкально-педагогической деятельности [11].

Важным показателем профессионального мастерства педагога является познавательно-проектировочная деятельность, имеющая непрерывный, динамический и поступательный характер. Познавательный и проектировочный компоненты необходимы в практической работе педагога.

Для этого он должен уметь замечать изменения в учащемся, происходящие в процессе общения. Замечено, что деятельность ребенка часто изменяется даже в процессе занятия, еще в большей мере − от занятия к занятию, не говоря уже о более длительном периоде. Вопреки этому, многие педагоги − не только начинающие − тяготеют к привычным суждениям и оценкам, не видя порой, как быстро растет, изменяется ребенок. Высшее проявление наблюдательности − умение улавливать «ростки нового» (М. Э. Фейгин) в детях [5].

Большое значение для развития личности имеет оценочно-критическая деятельность в системе музыкального образования. Ее осуществление требует от педагогов владения навыками анализа не только допущенных ошибок, погрешностей и т. д., но и причин, их вызвавших: внешних или внутренних. В умении проанализировать и найти пути устранения недочетов проявляются опыт и профессиональное мастерство педагога.

Эталон качества подготовки музыканта-исполнителя устанавливается, как правило, в индивидуальном исполнительском классе. Задачи педагога как в области исполнительского искусства, так и в области методики исполнительства многогранны:

− совершенствовать музыкально-технические и художественные стороны исполнительства;

− научить правдиво и убедительно раскрывать и доносить до слушателя художественное содержание произведений;

− развить музыкально-исполнительское мастерство (виртуозную технику, владение качественным звуком), указать при этом на методы преодоления различных трудностей;

− воспитать творческую инициативу начинающего музыканта и помочь в достижении самостоятельных результатов в исполнительской деятельности.

Обучение на уроке представляет собой постановку проблемы и нахождение путей ее решения. Эта ситуация является совокупностью вопросов и заданий, для решения которых у учащегося нет знаний и умений, но которые вырабатываются в процессе практической работы. В ходе разрешения проблемных ситуаций, обсуждения исполнительских трудностей выявляется фактический уровень музыкального мышления учащегося и соответствующим образом оценивается [1]. Зная особенности учащихся, учитель может при оценке знаний и умений отличить ошибки, происходящие от невнимательности, небрежного отношения к учению, лени, и не отождествлять их с погрешностями, в основе которых лежат объективные причины.

Среди части педагогов бытует мнение, что не следует оценивать степень усвоенности нового материала во время урока, на котором он (новый материал) предлагается [7]. Это мнение разделяют не все, и нередко учителя оценивают отметкой удачное, правильное исполнение нового произведения на начальном этапе разучивания. Вместе с тем необходимо помнить, что проверка и оценка музыкально-исполнительских знаний − это особый процесс, и начинается он, как правило, тогда, когда учащиеся имеют возможность усвоить и закрепить изучаемый материал.

Наиболее достоверная проверка этих знаний и умений осуществляется по окончанию учебы в реальной действительности, в горниле практической деятельности. Но до этого ключевые компетенции проверяются на профильных вступительных экзаменах при переходе с одной ступени образования на другую

на соответствующих контрольно-проверочных мероприятиях: промежуточных и итоговых формах контроля по учебным дисциплинам, итоговых квалификационных экзаменах, коллоквиумах, зачетах, контрольных уроках, семинарах и т. п. Они показывают уровень знаний и умений.

Однако проверяться должны не только знания. Испытание на прочность должен проходить весь комплекс профессиональных и психолого-педагогических качеств и свойств, который будет востребован в будущей деятельности молодого специалиста и который вследствие этого должен быть в центре внимания педагогов. Все применяемые на уроке формы и методы активного обучения воспроизводят психологические, педагогические и методические основания модели профессиональной исполнительской и педагогической работы: имитация профессиональной деятельности, исполнительский анализ и методический анализ ситуации, ролевая игра «учитель-ученик», создание ситуаций, профессиональная мотивация действий и поступков [3].

Интенсивная исполнительская деятельность учащегося в рамках индивидуального плана обучения и самостоятельных форм работы − прообраз его профессиональной исполнительской деятельности. Огромное значение имеет участие в разноуровневых профессиональных конкурсах исполнителей (городских, региональных, всероссийских, международных). Авторитетная внешняя оценка состояния профессиональной подготовки и критическое осмысление ее самим учащимся (с помощью педагога) дает огромный стимул для творческого роста.

Таким образом, показателем профессиональной компетенции педагога является наличие в практической работе познавательной, проектировочной и оценочно-критической деятельности.

**АННОТАЦИЯ**

В статье говорится о том, что преподавательская деятельность в музыкально-исполнительских классах требует от педагога владения разноуровневыми компетенциями. Разноуровневое обучение допускает различный уровень усвоения учебного материала и отступление от усредненности, заложенной в стандартах учебных программ. Показателем профессиональной компетенции педагога является наличие в практической работе познавательной, проектировочной и оценочно-критической деятельности. Проверка ключевых компетенций будущих педагогов происходит на профильных вступительных экзаменах, соответствующих контрольно-проверочных мероприятиях, при переходе с одной ступени обучения на другую.

**Ключевые слова:** преподавательская деятельность, компетенция, музыкально-педагогическая компетентность, разноуровневое обучение, компоненты педагогической деятельности, исполнительская деятельность, контроль и оценка.

**SUMMARY**

The article tells about teaching of music performance classes requires teacher tenure multi-level competencies. Multi-level learning allows for different levels of learning and deviation from the averaged inherent in the curriculum standards. The indicators of professional competence of a teacher are the presence in the practical work cognitive, design and assessment-critical activities. Validation of key competences of future teachers takes place on specialized entrance examinations in the relevant control and verification activities during the transition from one stage of learning to another.

**Key words:** teaching, competence, music-pedagogical competence, multilevel training, the components of pedagogical activities, performing activity, monitoring and evaluation.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абдуллин Э. Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. − М.: Прометей, 2003. − 224 с.

2. Абдуллин Э. Б., Целковников Б. М., Николаева Е. В. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. −

2-е изд., испр. и доп. − М.: Академия, 2007. − 272 с.

3. Березовин Н. А., Сманцер А. П. Воспитание у школьников интереса к учению. − Минск, 1987. − 74 с.

4. Герасимова Н. Оценка знаний должна воспитывать // Воспитание школьников. − 2003. − № 6. − С. 37−40.

5. Зелени В. Роль речевого общения в скрипичной педагогике // Вопросы методики начального музыкального образования: сб. статей / ред.-сост. В. И. Руденко, В. А. Натансон. − М.: Музыка, 1981. − 230 с.

6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. − СПб.: Питер, 2009. − 434 с.

7. Липкина А. И. Воспитательная роль оценки знаний учащихся // Начальная школа. − 1969. − № 7. − С. 18−23.

8. Морарь М. М. Оценивание школьных результатов на уроке музыкального воспитания. Преподавание музыки: Открытый урок [Электронный ресурс]. − URL: http://festival.1september.ru/articles/416200/.

9. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепьянной игры. − М.: Гос. муз. изд-во, 1958. − С. 196.

10. Современный словарь иностранных слов. − СПб.: Дуэт; Комета, 1994. − 740 с.

11. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. − М.: Интерпракс, 1994. − 384 с.

12. Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез, или я − детский педагог. − СПб.: «Союз художников», 2002. − 112 с.

***А. В. Старовойтов***

УДК 159.98:7

# ТВОРЧЕСКАЯ ЭКСПРЕССИЯ В ТЕРАПИИ ИСКУССТВАМИ

Практика психологической помощи, связанная с разнообразными формами творческой экспрессии, обозначается понятием «психотерапия искусствами». В ней можно выделить две доминирующие тенденции: экспрессивная терапия искусствами и психодинамическая терапия искусствами.

Ярким представителем экспрессивного подхода является Натали Роджерс, американский психолог, психотерапевт, дочь одного из лидеров гуманистического движения в психотерапии – Карла Роджерса, и она же является автором концепции экспрессивной человекоцентрированной психотерапии. В одной из своих работ она пишет следующее: «Пробуждение творческой жизненной энергии человека является частью психотерапевтического процесса. Творчество и терапия частично совпадают: то, что является творческим, зачастую оказывается терапевтичным, то, что терапевтично, часто представляет собой творческий процесс» [6, с. 65]. Экспрессивный подход в психотерапии искусствами предполагает спонтанную экспрессию и акцентирует внимание на переживаемых в ходе творчества чувствах, не ставя перед собой целью углубиться в скрытые аспекты творческого процесса и его бессознательные мотивы.

Несколько иной стратегии придерживаются представители психодинамического направления. Исторические корни данного подхода уходят в психоаналитическую традицию, в работы Зигмунда Фрейда и Карла Густава Юнга. Психодинамический подход указывает на значимость скрытых от сознания психических процессов, которые связаны, в частности, с динамикой внутренних конфликтов. Их содержание, минуя психологические защиты

и преодолевая сопротивления, может в репрезентативной форме проявиться в результатах арт-терапевтического творчества.

Маргарет Наумбург, являясь представителем данного подхода, отмечает, что значительная часть психических процессов проходит вне сферы сознания [3]. Это касается фантазий, источников воображения, сновидений, внутренних конфликтов. Часть этого материала обобщается в символических образах, которые мы имеем возможность выразить в ходе терапевтического творчества. Более того, через художественную продукцию бессознательный материал выразить оказывается зачастую проще, чем вербально, поскольку художественный образ по своей структуре и содержанию близок к образам бессознательного, он повторяет и удваивает скрытое от сознания содержание.

Разделение арт-терапевтических стратегий на экспрессивные и аналитические носит скорее технических характер. Между этими полюсами располагается значительное количество арт-терапевтических подходов и техник. Несмотря на все их многообразие, существует то общее, что связывает данные приемы между собой, а именно: творческий процесс и экспрессия личности.

М. Е. Бурно говорит о «терапевтическом самораскрытии в творчестве» [1]. Оно может носить спланированный, организованный и целенаправленный характер; его содержание и динамика задаются арт-терапевтом (или специалистом иного профиля, использующим в своей практике приемы терапевтического творчества). В другом варианте этот процесс осуществляется спонтанно; арт-терапевт в этом случае организует лишь условия и предоставляет возможность для самораскрытия, сам же стремится минимизировать свое вмешательство в процесс творчества. В свое время Л. М. Сухаребский (1958) отмечал, что, реализуя в терапии свои художественные потребности, личность тем самым интуитивно ищет пути самоисцеления.

В отечественной психотерапевтической традиции приемы творческого самовыражения и арт-терапии носили преимущественно клинический характер, организуясь на медико-биологической базе в качестве формы поведенческой терапии.

В западной практике терапия творчеством формировалась в русле развития прикладного психоанализа, аналитической психологии и психотерапии К. Г. Юнга и человекоцентрированной психотерапии К. Роджерса.

Вместе с тем остается слабо проясненным вопрос фактической связи психологических аспектов творчества, творческой продуктивности личности с механизмами и методами психотерапии и исцеления души человека. При этом общеизвестным фактом является связь искусства с психическим статусом целого ряда художников, писателей и поэтов (М. Врубель, К. Бальмонт, С. Есенин, Дж. Керуак, Э. Мунк, Э. Хемингуэй, Ф. Дик, С. Плат).

Психологические особенности творческой активности включают в себя целый ряд факторов. Я. А. Пономарев отмечает, что «творчество – это созидание нового», при этом оно выступает значимым механизмом развития личности [5, с. 11–12]. Эта формулировка в полной мере характеризует также специфику тех форм творчества, которые мы можем наблюдать в психотерапевтическом искусстве (созидание нового в рамках психотерапии указывает на перспективы понимания себя и мира, что обеспечивает возможность преодоления внутренних барьеров, проявляющихся в виде неприятия, сопротивления, и дает основания для дальнейшего личностного роста).

Психология творческой активности включает в себя три аспекта: особенности проявлений личности в творчестве, особенности художественного образа, аспекты творческого процесса [4]. Рассмотрим эти аспекты подробнее.

**Психологические особенности творческой личности.** Относительно психологических особенностей личности, включенной в творческий процесс, и факторов, предопределяющих творческую продуктивность, существуют различные точки зрения. Все их многообразие можно свести к двум основным положениям.

I. Творческая личность характеризуется наличием особых качеств в своей структуре, которые предопределяют творческую продуктивность: спонтанность и экспрессивность (К. Роджерс), открытость новому опыту и способность к идиосинкразии (К. Мартиндейл), оригинальность и гибкость мышления (П. Торренс), сенсорная открытость и чувствительность (В. Ротенберг), интерес к новому во внутреннем мире (Л. Колесов, Е. Соколова). К данной категории качеств могут быть также отнесены такие, как терпимость к нереалистическому опыту и двусмысленности, сила «Я», шизотимия и психотизм, интуитивность, дивергентные способности мышления и пр.

II. Существует интегральная личностная характеристика, некий системообразующий фактор, обуславливающий творческий потенциал человека. В качестве такого факторы выделяются креативность (К. Мартиндейл, Т. Любарт), творческая, плодотворная ориентация личности (Э. Фромм), амбивалентность и противоречивость личности (К. Г. Юнг).

Закономерно, что клиника и динамика психологических дисфункций заостряют целый ряд характеристик личности, в том числе и тех, которые связаны с потенциалом творческой продуктивности. Неслучайно, что лица с ярко выраженными психическими «особенностями» демонстрируют столь же необычные и яркие творческие образы.

**Психологические особенности художественного образа.** Проявленный в творчестве художественный образ непосредственно связан с образно-символической сферой личности [2]. Образы помогают понимать сложный язык символов и обеспечивают функцию трансляции содержаний смысловой сферы личности. Подчеркнем, что такая трансляция осуществляется из внутреннего плана активности во внешний, наполняя тем самым жизненный мир личности психическим содержанием и смыслом.

В образно-символической сфере происходит интеграция осознаваемой и неосознаваемой частей психики. Неосознаваемая область внутреннего мира, выходящая за рамки индивидуального опыта человека в сферу коллективной психики (К. Г. Юнг, Дж. Кэмпбелл, Э. Нойманн), выражает себя на языке символических образов. Образы выходят за пределы понятийного мышления и выступают своего рода «мостиками» к внутреннему миру человека – к чувствам, переживаниям, смыслам и фантазиям.

Образы способны влиять и на внешнюю реальность, на поведение, являясь «указателями» для произвольного и непроизвольного изменения активности и обстоятельств жизни. Динамика образа подчинена принципу единства отражающей и регулирующей функции психики.

В ходе терапии искусствами образно-символическая сфера задействуется непосредственно. Богатый арсенал арт-терапевтических средств (рисунок, маска, танец, драматизация и пр.) позволяет актуализировать, выражать и трансформировать те или иные содержательные компоненты данной сферы, снижая потенциал ее дисфункциональных элементов, связанных с опытом психологических травм.

**Психологические особенности творческого процесса.** Под творческим процессом следует понимать последовательность идей, мыслей, образов и действий, приводящую к созданию оригинального образно-символического продукта, отражающего субъективное видение, рефлексию или отношение автора.

В рамках терапии искусствами в качестве художественного результата могут выступать: графические образы, элементы коллажа и ассамбляжа, образы, созданные из различных художественных материалов и «найденных» предметов, образы, созданные из глины или пластилина; телесно-пластические, театрально-драматические, танцевально-двигательные образы и пр.

Реализация возникающего в душе человека художественного образа осуществляется поэтапно. Я. А. Пономарев отмечает, что через всю историю психологии творчества в виде ее магистральной линии проходит проблема фаз (стадий, ступеней, этапов, актов, момен-

тов) творческого процесса, их классификации и интерпретации [5].

G. Wallas (1926) выделил четыре стадии в развитии творческого процесса (в настоящее время его модель считается одной из классических):

I. *Подготовительная стадия* – включает в себя проведение предварительного анализа, осмысление и формулировку проблемной ситуации, постановку творческой задачи и рефлексию.

II. *Стадия созревания* – предполагает уход от рефлексии, отсутствие сознательной работы над проблемой, но при этом запускается ассоциативный процесс анализа и бессознательная проработка. Данный этап является скрытым и включающим в себя ассоциативное связывание идей. Бессознательное отвергает большую часть ассоциаций и отбирает наиболее подходящие, соответствующие задаче идеи и образы.

III. *Стадия озарения* – наступает в тот момент, когда интуитивная идея достигает сознания, что воспринимается как инсайт. Данная стадия является непродолжительной; как правило, она подвержена ситуативным воздействиям. Удержать ее крайне сложно в связи с ее «хрупкостью» и мимолетностью.

IV. *Стадия проверки* – включает в себя процесс рефлексии и практической реализации идеи или образа.

Этапность стадий с точки зрения длительности может быть различной, они могут иметь цикличную динамику либо накладываться одна на другую.

В обобщенном виде первая фаза предполагает сознательную работу (особое деятельное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи), вторая – бессознательную активность, третья – переход от бессознательной активности к сознательной, четвертая снова касается сознательной активности.

Мы можем говорить о том, что эти этапы выступают стадиями выражения художественного образа, как это имеет место в практике арт-терапии (рис. 1). Их ключевые моменты в следующем:

*стадия 1* – процесс рефлексии (осознание содержания, причин и особенностей динамики проблемной ситуации);

*стадия 2* – поиск аналогий и ассоциаций (соотнесение и ассоциирование содержания проблемной ситуации с элементами образно-символической сферы человека);

*стадия 3* – интуитивное озарение («схватывание» рефлексирующим вниманием наиболее подходящего образа или образно-символического ряда);

*стадия 4* – практическое воплощение и осмысление (экстернализация, «овеществление» символического образа в художественной форме в ходе арт-терапевтического процесса).

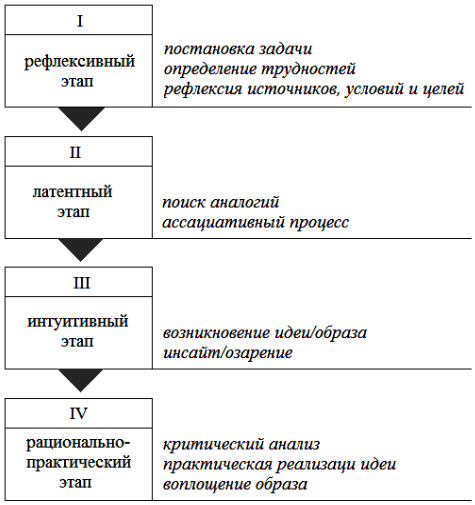



Рис. 1. Этапы творческого процесса в терапии искусствами

Наиболее целесообразной точкой зрения нам видится та, которая рассматривает творческую активность личности в рамках терапии искусствами как *целостную систему взаимосвязанных процессов самопознания и творческой экспрессии*, *плавно сменяющих друг друга*. Центральным феноменом творчества следует признать его познавательно-коммуникативную и экспрессивную направленность. Через творческий акт личность выстраивает систему значимых коммуникаций как с внешним миром, так и с глубинными

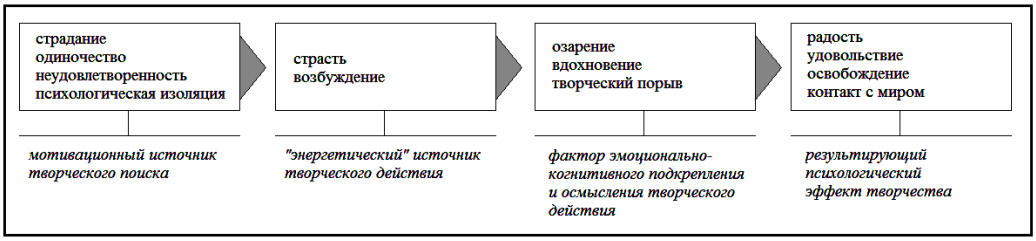



Рис. 2. Процесс сублимации состояний в творчестве: от страдания – к удовольствию, освобождению и радости

процессами собственной психики. Такая коммуникация предполагает сложные процессы кодирования и декодирования информации, реализацию мыслительного процесса по принципу поиска аналогий и различного рода спонтанных, психических автоматизмов, связанных с измененными состояниями сознания. Именно это мы можем наблюдать в ходе арт-терапии.

Связь творчества с интуитивным познанием выдвигает на передний план вопросы соотношения творческой продукции и бессознательной активности.

В одной из своих работ З. Фрейд отмечает: «По моему глубокому убеждению, в наибольшей степени нас захватывает лишь замысел художника, насколько ему удалось воплотить его в произведении и насколько он может быть понят нами. И понят не только рациональным путем; мы должны вновь почувствовать те аффекты художника, особое состояние его психики, то, что стимулировало его к творческому акту и вновь воспроизводится в нас. Но разве нельзя разгадать замысел художника, облечь его в слова, как, например, другие факты душевной жизни? Может быть, великие творения искусства и не нуждаются в специальном анализе? И все же произведение должно допускать такой анализ, коль скоро оно является воздействующим на нас выражением намерений и душевных движений художника. А чтобы понять замысел, необходимо в первую очередь выявить смысл и содержание того, что изображается в произведении искусства, то есть истолковать его» [7, с. 219]. Эта цитата является яркой иллюстрацией психоаналитического подхода к анализу искусства и творчества, к процессу воплощения художественных образов и к пониманию личности автора.

Психоаналитические трактовки художественного творчества обусловлены общими представлениями о структуре и психодинамике личности. Глубинно-психологическая теория творчества базируется на утверждении ряда факторов, лежащих в основе творческой активности: эстетический эротизм, субъективность, иррациональность, бессознательность, интуитивность, спонтанность, психический автоматизм.

Анализ психоаналитических взглядов на проблему творчества показывает, что в качестве источника творческой активности выступает система бессознательных влечений, сформировавшаяся на основании желаний, подавленных и вытесненных из сферы актуального опыта. Спонтанная творческая активность рассматривается как форма бессознательной экспрессии, а содержания художественных образов – как символические проекции внутренних, некогда интроецированных и ассимилированных в структуру психики значимых объектов.

Образно-символическая активность связывается в психоанализе с бессознательной динамикой личности и с сублимацией психических содержаний бессознательных комплексов и вытесненных аффективных зарядов. З. Фрейд рассматривает искусство как одну из доступных для личности форм преодоления внутреннего дискомфорта или ухода от внутреннего аффективного давления.

В субъективном измерении искусство диалектично – оно связано с проживанием и

преодолением состояний страдания, одиночества, страсти, вдохновения, радости и счастья. Вектор сублимации внутренних импульсов можно представить в виде следующей схемы (рис. 2).

Творческая продуктивность, наблюдаемая в арт-терапии, связана с воображением и пробуждением фантазий. Способность к фантазии составляет сущность творческой активности и художественной деятельности. З. Фрейд представляет процесс творчества следующим образом: «Художник – это первоначально человек, отвращающийся от действительности потому, что он не в состоянии примириться с требуемым отказом от удовлетворения влечений: он открывает простор своим эгоистическим и честолюбивым замыслам в области фантазии». Таким образом, процесс творчества осуществляется в направлении от первичных процессов (источник) к вторичным (условия/результат). Из этого следует, что результаты и процесс творчества, т.е. художественный образ/объект, а также процесс его создания есть утверждение функции контроля над объектами и процессами бессознательного. Несмотря на то, что источник творческого вдохновения всегда располагается в бессознательном и связан с динамикой скрытых глубоко в психике процессов, форма выражения бессознательного материала оказывается подчиненной закономерностям функционирования контролирующей инстанции психического аппарата.

Социально-этический запрет на прямую трансляцию элементов бессознательной психики в собственное поведение касается также препятствий в экстернализации бессознательных содержаний через спонтанное творчество. Художественная активность может сталкиваться с внутренним сопротивлением и чувством недовольства в связи с результатами творчества. Но если речь идет о психотерапевтическом творчестве, то такое недовольство следует рассматривать как своего рода симптом или признак того, что образ или его содержание касается внутреннего ядра проблемной ситуации или содержания вытесненного конфликта.

Традиционно искусство выступает той областью человеческого опыта, где в большей степени допустимы эксперименты и различного рода бессознательные манифестации. Тем более это касается форм искусства, которые оформились в XX в. (сюрреализм, абстракционизм, супрематизм, дадаизм, акционизм и пр.). Тенденции постмодернизма указывают на то, что психологическая функция искусства определяется исключительно личными потребностями человека. И неслучайно механизмы и цели творческого процесса порой отождествляются со сновидениями как символической формой сублимации энергии бессознательного (К. Г. Юнг). В художественных образах, как и в сновидении, достигается своеобразный компромисс между влечениями бессознательного и требованиями сознательной морали. Два принципа душевных процессов – удовольствие и подчинение требованиям реальности – достигают примирения в творчестве. При этом срабатывают два базовых механизма функционирования психики, которые собственно и выступают психологическими факторами производства художественных образов и творческой активности: катарсис и сублимация.

Уточним, что *катарсис* (от др.-греч. *κάθαρσις* – очищение) обозначает процесс облегчающего и очищающего переживания в ходе художественного действия. Через творческую активность человек получает возможность выразить конфликтные содержания психики, пугающие фантазии или элементы навязчивых идей, тем самым снизив их выраженность и связанное с ними напряжение. *Сублимация* – один из видов психологической защиты, при которой побуждение находит разрядку, но иным способом – отличающимся от исходного бессознательного намерения. В творчестве энергия бессознательных побуждений смещается в художественное действие.

Данные механизмы обеспечивают возможность творческой символизации образов бессознательного, тогда как система психологических защит дает наиболее приемлемую и допустимую форму их передачи. Эта мо-

дель лежит в основе психоаналитической концепции художественного творчества.

Идеи З. Фрейда относительно психоаналитических трактовок искусства, в частности того, что *художественная деятельность есть форма сублимации глубинной энергии бессознательного*, нашла свое логическое продолжение в аналитической психологии К. Г. Юнга.

К. Г. Юнг, переосмыслив основные положения психоанализа, соотносит творческую активность и искусство с мифологическими конструктами и мифотворчеством. Через концепт мифа он связывает творческую продукцию личности со сферой коллективной психики, тем самым указывая вероятную всеобщность тех образов и символических элементов, которые проявляются в творчестве. Это касается как форм традиционного и современного искусства, так и образов, которые мы можем наблюдать в психотерапевтическом искусстве.

Реализуя символы коллективной психики и элементы «архаического бессознательного», художник способен приблизиться к ощущению внутренней завершенности и полноты. Если в психоанализе в качестве основных механизмов творческой активности рассматривались процессы сублимации и катарсиса, то в аналитической психологии в качестве такового выступает амплификация. *Амплификация* (от лат. *amplificatio* – усиление) – понимается как средство прояснения и детализации элементов бессознательной активности (сновидений, фантазий, воображения); уточнение и расширение смыслового значения бессознательных содержаний, транслированных в художественные объекты (рисунки, скульптуру, театр, кино).

Переживания, с которыми способен столкнуться автор вследствие амплификации внутреннего, архетипического потенциала, связаны с понятием нуминозности. *Нуменозность* (от лат. *Numen* – обозначение высшей силы или воли, определяющей судьбу человека) – в аналитической психологии термин, относимый к людям, предметам, обстоятельствам и событиям жизни, имеющим глубокий эмоциональный резонанс; понятие, описывающее опыт, переживаемый как глубокое личное потрясение. Фактически искусство и творческий акт оказываются сродни мистерии, которая интегрирует личность и обеспечивает связь ее сознательной психики со сферами трансперсонального (нуминозного) опыта.

Ведущее значение в данном процессе отводится интуиции (с присущими ей бессознательностью, иррациональностью и субъективностью). Как отмечал К. Г. Юнг, интровертированная интуиция создает особые типы художественных натур – мечтателей, фантазеров и художников [8].

Художественное творчество с точки зрения рационального сознания скорее непознаваемо и загадочно, нежели умопостигаемо. Нередко в творчестве прослеживается визионерский компонент, указывающий на доминирование в образе глубинных составляющих, связанных с символическими манифестациями архетипов. В основе творчества может быть обнаружен некий автономный процесс, не зависящий от личности автора. Через индивидуальную психику проявляется «творческая сила» автономного бессознательного комплекса, внеличностная по своей природе.

Делая выводы из вышесказанного следует отметить, что творчество и экспрессия личности, обеспечивающие возможность самовыражения и самораскрытия, способствуют преодолению человеком внутренних запретов и ограничений.

Границы персональной реальности расширяются в творческом процессе, допуская включение в свои пределы экзистенциальной самобытности другого человека. Нерегламентированное творчество может выступать частью терапевтического процесса, направленного на исцеление души человека, что связано с его созидательным потенциалом.

**АННОТАЦИЯ**

Терапия искусствами является активно развивающимся направлением психологической помощи. Это тот метод, который, получив массовое распространение, может дать инструментарий для осуществления полномасштабных психотерапевтических процес-

сов. В основе терапии искусствами лежит спонтанная творческая экспрессия, отражающая глубинные составляющие психики.

**Ключевые слова:** терапия искусствами, творческая экспрессия, механизмы творчества, художественный образ, творческая личность.

**SUMMARY**

Arts therapy is a rapidly growing area of psychological help and personal development. This is the method that received the mass distribution, can provide tools for full psychotherapeutic processes. At the heart of the arts therapy is spontaneous creative expression, reflecting the depth of the psyche.

**Keywords**: arts-therapy, creative expression, mechanisms of creativity, artistic image, creative person.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: Медицина, 1989. – 304 с.

2. Гостев А. А. Психология и метафизика образной сферы человека. – М.: Генезис, 2008. – 484 с.

3. Копытин А. И. Основы арт-терапии. – СПб.: Изд-во «Лань», 1999. – 256 с.

4. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция? – М.: Академический проект, 2006. – 224 с.

5. Пономарев А. Я. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

6. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Психологическое консультирование и психотерапия: Сборник статей. – М.: ООО «Вопросы психологии», 2004. – С. 65–73.

7. Фрейд З. «Моисей» Микеланджело / Художник и фантазирование. – М: «Республика», 1995. – С. 218 – 232.

8. Юнг К. Г. Психологические типы. – М.: Азбука, 2001. – 716 с.



*Т. П. Разбеглова*

УДК 130.2 : 37

# КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ГУМАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманизация как важнейшая из тенденций современной культуры и образования предполагает создание такой среды, которая отвечает гуманистическим смыслам культуры и направлена на реализацию ее человекотворческой функции. Формирование целостного человека как условие и цель существования культуры, традиционно возлагавшееся на систему образования и различные социокультурные практики, в условиях принципиальной современной культуры становится значительной проблемой. Ценностный плюрализм, углубляющаяся социальная дифференциация, экономизация всех сфер социальной реальности, требующая профессионализма в качестве смысловой доминанты всех социокультурных практик, ставит новые задачи и перед сферой образования. Процесс модернизации образования затрагивает все его составляющие, и прежде всего, человека как его главного субъекта. Мирошников О. А., рассматривая современные модернизационные процессы в обществе и образовании, пишет: «Модернизация требует от каждого перестройки в личностном плане. Последнее крайне важно, ибо главным действующим лицом процесса модернизации является сам человек, и потому он должен стать ее исходным центром. Однако следует помнить, что утрата прежней парадигмы неизбежно приводит к дестабилизации личностной психики» [9, с. 153]. Таким образом, духовное состояние человека является проблемой для современной культуры и образования.

Оказавшись перед необходимостью приоритетного развития профессиональных компетенций, система высшего образования вынужденно относит духовное развитие в область воспитания, выступающего своего рода «приложением» к собственно образовательной системе. Тем не менее, в научной педагогике вопрос о взаимодействии и взаимодополнительности образовательного и воспитательного секторов остается актуальным и обсуждаемым в контексте основной цели образования − формирования целостной личности. Педагогика как одна из наук о человеке требует синтеза для формирования гармонической личности. Это и составляет сущность проблемы гуманизации культуры, выдвигающей, в свою очередь, требование гуманизации образования как фактора формирования целостной личности. Как отмечает Глузман А. В., «высшее образование и особенно его гуманитарные аспекты призваны способствовать обогащению духовного мира студентов, приобщению их к сокровищам национальной и мировой культуры и цивилизации, расширению кругозора, без чего невозможно формирование разносторонне развитой личности» [2, с. 6].

Одной из важных сфер, призванных воспроизвести гуманистический облик человека, является музыка, которая в силу своих эстетических особенностей соединяет рациональное и чувственное, способна конституировать духовное пространство человека, формировать его целостный антропологический образ. Культурная антропология музыки способна стать основой обновления образовательных стратегий, имеющих целью формирование духовно-гармоничной личности.

Целью данной статьи является обозначение концептуальных положений культурной антропологии музыки как теоретической основы применения музыки в образовательной среде с целью гуманизации образования.

Среди философских дискурсов в осмыслении феномена музыки выделяется культурно-антропологический, обладающий богатым смысловым потенциалом. Данный подход, расположенный в русле современной пара-

дигмы искусствоведческих, культурологических и антропологических исследований, расширяет традиционные ракурсы музыковедческого и философского анализа и позволяет рассматривать музыку в контексте процессов, происходящих в сфере культурного бытия человека. Перспективность такого подхода очевидна. Музыка является специфически антропологическим феноменом, отражая не только внешние социокультурные аспекты человеческого бытия, но и, прежде всего, его фундаментальные сущностные основания. Данный подход позволяет обозначить роль музыкального искусства в человекообразующей функции культуры, которая реализуется, в частности, посредством образовательных практик.

Образ человека в культуре, или культурно-антропологический образ, − понятие не только методологическое, позволяющее реконструировать и обосновывать целостность бытия культуры, или, наоборот, его сегментированность различными социокультурными практиками, призванными формировать различные типы человека в рамках одной культуры. Антропологический образ является также и культурной реалией, находя выражение в отдельных культурных феноменах, и прежде всего, в искусстве. Музыка в силу специфики своей образности, семантики языка и места в культуре способна выразить антропологические образы только как опосредованные культурой, сложившимися в данной культуре традициями восприятия и практиками конституирования человека. Культурно-антропологическая реконструкция феномена музыки прорисовывает контуры особой области культурно-антропологических исследований − *антропологии музыки*, цель которой, прежде всего, состоит в исследовании проблем человека и музыки в контексте культуры, в их взаимосвязи и взаимовлиянии.

Антропология музыки ориентирует аналитический взгляд на факт детерминированности существенных изменений в жанровой системе, стилистике и языке музыки именно модификациями парадигмальных культурно-антропологических состояний. Антропологическая парадигматика, в свою очередь, формируется на основе конфигурации и принципов соотношения основных срезов (*интервалов* по терминологии Лазарева Ф. В. [3, с. 68−82]) культурно-антропологического образа: телесно-соматического, ментального, эпистемологического, экзистенциального и метафизического. Частными аспектами антропологического образа можно считать психологические, социальные, смысловые, мировоззренческие, чувственно-эмоциональные.

Анализ исследований в области антропологии музыки позволяет выделить основные тенденции. С середины XX в. имеет сложившиеся традиции и круг проблем область *музыкальной антропологии*, развитая американскими исследователями (Мид М., Мерриам А. П., Херсковиц М.). В их работах музыкальная антропология предстает, прежде всего, как этномузыковедение или сравнительное музыковедение, для которого приоритетными являются проблемы выявления роли музыки в процессе культурной преемственности, в развитии эмоционального опыта и формировании социальных и эстетических ценностей человека и общества.

В отечественной науке антропология музыки складывается постепенно как особое направление в музыкознании. Новейшие исследования Арановского М., Медушевского В., Мартынова В., Бонфельда М. и др. направлены на выявление антропологических аспектов в содержательно-смысловом, жанровом и семантическом поле музыкального искусства. Раскрытию онтологических и антропологических оснований музыки посвящено специальное исследование Суханцевой В. «Музыка как мир человека» [10].

В центре внимания антропологии музыки оказываются не рассматривавшиеся еще проблемы: обусловленности основных элементов музыки сущностными антропологическими свойствами; репрезентации образа человека посредством музыкальных форм, жанров; обоснования парадигмального характера антропологического образа и возможностей выражения его средствами музыки; связи парадигмальных трансформаций антро-

пологического образа со сменой музыкальных стилей и принципов формообразования.

Поиск культурно-антропологических оснований музыкального искусства связан с самой сущностью музыки. Музыка является одним из совершеннейших, сложнейших и специфических созданий человека. Она сопровождает человека в течение всей истории его сознательного и культурного бытия. Вместе с человеком она изменяется, усложняется, разветвляется. Усложнение музыкального языка, обогащение жанровой системы, изменение принципов формообразования, расширение инструментария и исполнительских возможностей − все это находится в тесной связи с бытием человека в культуре, с раскрытием его антропологических свойств, с изменением социокультурного статуса, с развитием социокультурного контекста. Музыка, как и любая культурная форма, вырастает из почвы человеческого бытия, концентрируя в себе его сущностные черты.

Проблема сущности музыки издавна волновала философов, а впоследствии теоретиков музыки, эстетиков. Искать сущность музыки в ней самой − задача музыковедов и теоретиков, но и априорно можно сказать, что такой поход будет заведомо неполным, потому что колоссальный объем музыкального материала чрезвычайно разнороден не только в исторической перспективе его развития, но и в параллели любого момента исторического времени. Как справедливо заметил Медушевский В., искать сущность музыки как некое среднеарифметическое − задача невозможная и нелепая. Значит, речь должна идти о сущностных основах, о воплощении в музыке чего-то глобально единого, но при этом многообразного в своих проявлениях [8].

Поиск сущности музыки, предпринятый Лосевым А., вел его от анализа собственно звуковой основы к сознанию и психике человека. Музыка − искусство звуков, причем звуков, организованных во времени. Но ни один из элементов музыки сам по себе природу музыки не раскрывает.

Категория времени, эта поочередность звучания разных звуков для раскрытия сущности музыки ничего не дает. *Сущность музыки* − это нечто совсем иное, расположенное даже не в ней самой, а в нас, в глубинах нашего сознания и души. Особым образом эта очередность звуков интегрируется в единое целое, которое становится выражением внутреннего мира. Чем же оно интегрируется? Очевидно, самой целостностью души, сознания человека, целостностью его социокультурного опыта. Комплексы человеческих чувств в качестве интегратора становятся тем кодом, который позволяет интерпретировать чередование звуков и звуковых комплексов во времени как музыкальный образ. Эту мысль и раскрывает Лосев А. [4].

Можно рассматривать музыкальный звук как семантическую единицу, понимая музыку как специфический язык. Но семантика музыкального звука такова, что он сам по себе не обозначает ничего такого, что находилось бы за его пределами, в мире денотатов. Тем не менее, он все-таки «отягощен» значением.

Суть музыкального звука состоит, в первую очередь, не в том, что он обладает точной высотой или иными принятыми в той или иной культуре свойствами, а в том, что он способен участвовать в духовной деятельности, то есть является звуком одухотворенным. Музыка − это язык, но язык специфический, в котором нет отдельных, раз и навсегда установленных значений. Все компоненты музыкального языка имеют семантическое значение только в совокупности и в определенном культурно-историческом контексте и в сущностной взаимосвязи с внутренним миром человека. Т. е. музыка существует и может восприниматься только в проекции культуры, психологии, мировоззрения, комплекса идей и чувств человека той или иной эпохи. Так, музыка Баха и его современников неотделима от возвышенной этики протестантизма и религиозного духа в целом, Шопен и романтики неотделимы от контекста чувственно-эмоциональной свободы эпохи раскрытия человеческой субъективности. Современный авангард в музыке неотделим от современного образа человека, современной антропологической парадигмы.

По мысли Лосева А., сущность музыки должна, очевидно, совпадать с сущностными свойствами ее создателя, поскольку музыка – такой вид искусства, который раскрывает глубины, минуя поверхностные слои. В отличие от любых форм жизни, музыка способна передать целостность внутреннего мира, и то, что она способна собрать и сконцентрировать его, делает музыку искусством уникальным [4, с. 317]. Эта уникальность по-разному, но практически всегда высоко оценивалась в культуре. Приведем в качестве примера теорию музыкального этоса в Античности, музыкальную эстетику христианства, шопенгауэровскую трактовку музыки как выражения воли (онтологической сущности мира), романтическую трактовку музыки как вселенской души, ницшеанскую глубинную связь музыки и трагедии, выразившейся в дуальной дионисийско-аполлоновской структуре души и культуры.

Следовательно, музыка может и должна рассматриваться как культурно-антропологический феномен.

Одной из предпосылок построения антропологии музыки именно в аспекте выражения в музыке антропологических свойств можно считать явно просматривающееся единство музыкальной системы в отдельный историко-культурный период при невероятном многообразии самой музыкальной практики. Музыкальная система, включающая творчество и совокупность всех форм музыкальной практики, выражает собой на каждом историческом этапе некую сущностную целостность, которую можно рассматривать как выражение парадигмального антропологического образа.

Музыка способна не только выражать, но и формировать определенные необходимые черты антропологического образа в культуре. Особая задача музыкальной антропологии и состоит в выявлении роли музыки в формировании антропологического образа и его парадигмальных характеристик.

Как отмечает Марков Б., философская антропология должна поставить в качестве своей главной задачи, во-первых, критическую рефлексию исторических представлений о человеке и исследование тех реальных функций, которые выполнял дискурс о человеке в истории культуры; во-вторых, анализ, диагностику и терапию тех мест, культурных институтов, в которых осуществляется производство человеческого, включая его не только духовные, но и психофизические характеристики [6]. В этом контексте представляется возможным рассмотрение музыки как *специфического способа производства человеческого*. Есть достаточные основания для такой интерпретации. Включенность музыки в различные культурные практики, в культурные сферы происходит, как правило, для интенсификации их дисциплинарного воздействия. Например, музыка, звучащая в храме, не только интенсифицирует, но, прежде всего, производит необходимый для данного культурного пространства комплекс чувств: смирения, благости, человеколюбия. В этом пространстве формируется и реализуется экзистенциально-метафизическая сфера человеческого. Народная музыка, наполняющая мир повседневности, направлена преимущественно на реализацию телесно-соматических, эмоциональных, деятельностно-практических форм человеческого. Военная музыка не только выражает, сколько именно формирует и поддерживает дух Homo militaris, взращиваемый, как правило, в казарме, в этом особом дисциплинарном пространстве культуры, производящем соответствующую модификацию антропологического образа. Современная массовая музыка призвана производить и производит человека массового или, по крайней мере, состояние массовости, единства, неиндивидуализированности как устойчивый комплекс духовно-эмоциональных состояний.

Выражение, интенсификация и производство являются триединым процессом, отражающим функцию музыки в отношении антропологического существования.

Антропологическая сущность музыки восходит, прежде всего, к началам, к проблеме зарождения музыки в процессе антропогенеза и раннего становления человека. Она же лежит в основе процесса жанро- и формо-

образования. Антропологический подход объединяет различные гипотезы происхождения музыки; условно назовем их ритмической, танцевальной, ритмоинтонационной, лингвистической, трудовой и т. п. Все эти предпосылки рассматриваются как антропологические свойства, проявляющиеся в процессе социокультурной практики.

Сущностные антропологические черты, лежащие в основе системы музыки, неизменны в своей функциональности, имеют основания в самой природе человека. Выделим среди них следующее.

1. *Коммуникативность,* потребность в передаче и восприятии сигналов, информации − использование интонационных вариаций, глиссандирующих звуков.

2. *Отражение и подражательность* как свойство сознания и впоследствии как способ сосуществования с природой, ориентации в ней.

3. *Телесность* как изначальная данность, основа антропологического состояния, лежащая в основе музыкального искусства, хотя последующее доминирование духовного содержания делает этот комплекс неявным, но присутствующим на всем протяжении развития музыкального искусства. Его важнейшими компонентами, влияющими на генезис и функционирование элементов музыкальной системы, являются

− *двигательная моторность*, ритмика телесных движений, ритмичность существования (ритмика телесных функций), ритмика циклов жизни (лежат в основе ритмического мимезиса музыки);

− *процессуальность* как общее свойство всех антропологических функций. Она определяет не только временную природу музыки, но и концептуальные аспекты музыкальных форм. Например, вариативность как изначальный принцип построения музыкальной ткани, предполагающий сохранение основных черт образа при текучести и изменяемости отдельных деталей. На базе вариативности происходит образование более сложных форм и жанров (basso ostinato, канон, фуга, вариации, драматургия крупных жанров и др.);

− *телесно-соматические состояния* находят выражение и интенсификацию в функциональных жанрах, таких, как колыбельная песня, марш, танец, шествие и др. В максимально обобщенном виде (статика, движение, ускорение и замедление, напряжение и расслабление) они лежат в основе более сложных образных систем музыкального искусства;

− *бинарность структуры* тела, мозга, сознания. Рождающаяся на их основе бинарность мировосприятия становится основным принципом построения музыкальной ткани (мажор−минор, гармония−мелодия, антифоны, двухчастная и трехчастная форма, принцип контраста в сложных формах и т. д.);

− *гендерность.* Проявленность гендерности в музыке формирует и поддерживает бинарность в структуре сознания и музыкального мышления (тембровые различия, характер тематизма).

4. *Прагматичность* − сущностное свойство, выделяемое в социокультурном ракурсе исследования, однако имеющее основания в осуществлении важнейших телесных функций. В социокультурном смысле прагматизм − это процесс осуществления человеком разнообразных потребностей, зафиксированный в той или иной устойчивой культурной форме. Жанровая система музыки − это культурная форма, сопровождающая основной процесс жизнедеятельности и фиксирующая его духовно-эмоциональное содержание.

5. *Иерархичность.* Человек − иерархическое существо. С иерархичностью сопряжен принцип упорядоченности, системности как универсальное антропологическое свойство. Иерархия в телесной и физиологической сфере (доминирование сознания над прочими физическими системами, соотношение рациональных и эмоциональных комплексов и т. п.) неизбежно проецируется на социальное и духовное бытие. Принцип власти-подчинения, его основополагающее значение в человеческом бытии прослеживается на всех его уровнях. На этом основании формируются основные феномены и принципы культурной организации: ценностные, смысловые иерар-

хии, самоосуществление, социальность, подавление и подчинение, агрессия, сексуальность и контроль над ними и т. п. Проявленность принципа иерархии в культуре находит выражение в системах художественного мышления, в том числе, в музыке (ладовая система, включающая власть основного тона и большую или меньшую выраженность ладовых тяготений, гармонические функции и последовательности, сонатная форма, симфонический оркестр и т. д.).

Специфика музыки позволяет ей концентрировать собственно антропологические черты и передавать их в форме антропологического образа. Что представляет собой антропологический образ? Принято считать, что антропологическая природа человека в целом не меняется уже в течение многих тысячелетий, со времен антропогенеза. Человек раскрывает с течением исторического времени заложенные в нем антропологические свойства, репрезентируя их в культуре, в формах и результатах культурной деятельности. Однако, имея в виду те изменения в антропологической парадигме, которые происходят в процессе развития культуры, особенно в современный ее период, можно говорить о принципиальной гибкости человеческой природы, ее открытости, ее зависимости от культурных процессов. Именно эта гибкость становится основой парадигмальных изменений антропологического образа.

Человеческое бытие протекает в культуре, в разнообразии форм культурной деятельности и каждая из них тем или иным образом, с большей или меньшей степенью полноты репрезентирует человека. Образ человека в культуре (антропологический образ) − отрефлектированная форма, результат совокупности различных способов его репрезентации. Поэтому его исторические изменения не отличаются большой подвижностью, а скорее, носят парадигмальный характер. Учитывая комплексный характер антропологического образа, можно сказать, что парадигмальность его − это *модуль сочетания* основных антропологических состояний: ментальных, духовных, рациональных, эпистемологических, метафизических. Парадигма антропологического образа изменяется в результате социокультурных процессов, поэтому парадигмальность антропологического образа выступает как явление историческое.

Основой парадигмального антропологического образа является духовность. Философское понятие духовности − одна из общих категорий, характеризующих комплекс определенных антропологических свойств. Метафорой духовности может быть луч света, белого и однородного, который в определенных условиях разлагается на целый спектр разнообразных цветов. Спектр духовности − это ментальные, рациональные, психо-эмоциональные, эпистемологические, экзистенциальные характеристики. Парадигма − модус их сочетаний с доминирующим элементом. Каждый из элементов спектра духовности образует свое поле значений, свой принцип проявления в культуре и свою степень влияния на содержание культурных объектов и организацию культурного пространства.

Если взять, например, эпистемологический ракурс, влияние которого на характер порядков культуры было прослежено в свое время Фуко М. [11], то можно предположить, что принцип организации мышления и познания проявляется также и в музыкальном искусстве. Здесь структурами, отвечающими указанной взаимосвязи, являются базовые принципы формообразования, жанровые инварианты, черты стиля эпохи как высшего вида художественного единства. «Поверхность» же музыкального пространства, выступающая в виде конкретных произведений, которые развертывают во времени субъективное переживание и претворяют главные принципы в их индивидуально-конкретном облике, не столь показательна именно в силу вариативности воплощений.

Взаимосвязь музыки с духовными и ментальными основаниями культуры, позволяющая ей репрезентировать ее в сущностных основаниях, происходит на уровне *глубинных непроявленных структур сознания*, определяющих мироощущение, мировоззренческие ориентиры, способ мышления и суждения о

мире, и в конце концов способ чувствования, комплекс эмоциональных переживаний, логику их соотношения и развертывания. Эти структуры формируются порядками культуры, в которую включен человек как ее субъект. Человеческий субъект с его мыслями и переживаниями не есть изначальная необусловленная данность; его действия в мире и те смыслы, которые он вносит в этот мир, обусловлены системой социальных и культурных детерминаций, в структуру которых входит музыка.

Таким образом, музыка способна оказывать воздействие на глубинные слои человеческой психики, формируя целостный образ и гармонизируя личность. Это и обусловливает богатый духовный потенциал музыки для ее использования в образовательной практике. В отечественной педагогической традиции музыка как один из основных элементов дворянского образования формировала не только систему чувственного восприятия реальности, но и служила способом гармонизации психосоматического и духовного единства личности. Так, например, характеризуя роль танцевальных занятий в жизни дворянина, Лотман Ю. М. обращает внимание на то, что «длительная тренировка придавала молодому человеку не только ловкость во время танцев, но и уверенность в движениях, свободу и непринужденность в постановке фигуры, что определенным образом влияло и на психический строй человека: в условном мире светского общения он чувствовал себя уверенно и свободно, как опытный актер на сцене» [5, с. 92].

В современной педагогической науке имеется ряд исследований, касающихся использования музыки в учебном процессе и эффективности ее воздействия. Анализ влияния музыки на качество образовательной деятельности проведен в работе Глазуновой Л. И., Зубаревой Л. А., Арзумановой Т. Р. [1] о результатах экспериментальных исследований использования музыки в образовательном процессе, направленных на восстановление культурообразующей и личностно развивающей функций образования. Авторами был сделан вывод о преимуществах музыки как дидактического средства для активизации нервно-психической деятельности студентов. Музыка, вызывая у человека определенные эмоциональные переживания, активно влияет на психику человека, стимулируя мыслительную деятельность, познавательные процессы, способствуя успокоению и расслаблению.

Исходя из этого, музыка характеризуется как универсальное средство гуманизации образовательного процесса в вузе, способное повышать качество содержательного, процесс -суального и личностного компонентов профессиональной подготовки [1, с. 35].

Опыт исследования музыки как средства арт-терапии проведен среди студентов Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта). В данном случае музыкотерапия рассматривалась не только как вспомогательное средство психологического воздействия, но и как основное психокоррекционное средство. В исследовании участвовали студенты младших курсов дневной формы обучения в возрасте от 17 до 22 лет. Предпочтение в эксперименте было отдано первокурсникам, так как адаптационный период у них совпадает с повышенным уровнем тревожности к началу первой сессии. Первокурсники тревожатся по поводу результатов предстоящего контроля знаний, у них появляется боязнь «отсева», чувство неуверенности в себе, неумение контролировать свои эмоции, стрессовые состояния.

Анализ результатов исследования показывает, что музыка оказала ярко выраженное корректирующее влияние на состояние студентов перед экзаменом, снизив субъективный уровень ситуативной тревожности, нормализовав вегетативные показатели (систолическое и диастолическое артериальное давление), повысив умственную работоспособность.

Все эти возможности музыки позволяют рассматривать ее как средство улучшения психического состояния студентов, находящихся в психоэмоциональном напряжении перед экзаменом. Поэтому различные коррекционные воздействия, направленные на снятие этого напряжения, позволили бы по-

высить эффективность деятельности и избавить молодых людей от излишнего перенапряжения и тем самым способствовать гармонизации духовно-интеллектуального синтеза.

Музыка в силу своих специфических особенностей как язык и форма культуры является антропологическим феноменом, который не только отражает сущность человека в антропологическом образе, но и сам способен его создавать. Моделируя посредством интонационного языка ценностное и психологическое богатство, логику и динамику мироотношения, создавая волнующий смыслоносный образ мира и человека, наконец, организуя духовное общение между людьми и поколениями, музыка оказывается незаменимым культурным «органом» обобщения и творческого обогащения духовного опыта человечества, его актуализации, трансляции и воздействия на людей. В результате музыка формирует в человеке одухотворенное, неутилитарное, истинно человеческое отношение к миру и саму основу такого отношения, те духовно-душевные способности и потребности, которые в отечественной культурной традиции издавна (и абсолютно точно) называют духовностью. Разнообразное использование музыки в сфере образования является важным фактором ее гуманизации.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена концептуальному обоснованию культурной антропологии музыки как теоретической основы гуманизации культуры и образования. Музыка рассматривается как форма культуры, способствующая достижению синтеза антропологических свойств человека как условия его социокультурного бытия. Анализируются аспекты применения музыки в образовательных практиках и образовательных стратегиях

**Ключевые слова:** антропология музыки, гуманизация, культурно-антропологический образ, сущность музыки, сознание, арт-терапия, личностное развитие.

**SUMMARY**

The article is devoted to the conceptual justification of cultural anthropology of music as a theoretical basis for the humanization of culture and education. Music is considered as a form of culture, which aims at achieving the synthesis of anthropological characteristics of man as a socio-cultural conditions of his existence. Analyzed aspects of music in educational practices and educational strategies.

**Key words**: anthropology of music, humanization, cultural and anthropological image, the essence of music, consciousness, art therapy, personal development.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Глазунова Л. И., Зубарева Л. А., Арзуманова Т. Р. Экспериментальное обоснование использования музыки в образовательном процессе вуза // Интеграция образования. − 2011. − № 4. − С. 30−35.

2. Глузман А. В. Проблема гуманизации высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сб. статей. − Ялта: РИО ГПА, 2015. − Вып. 48. − Ч. 1. − С. 3−7.

3. Лазарев Ф. В., Брюс А. Литтл. Вселенная культуры: стратегемы и ценности. − Симферополь: СОНАТ, 2005. − 192 с.

4. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки // Философия. Мифология. Культура. − М.: Политиздат, 1991. − С. 315−335.

5. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII − начало XIX века). − 2-е изд., доп. − СПб.: Искусство, 1998. − 544 с.

6. Марков Б. В. Философская антропология XX века [Электронный ресурс]. − URL: http://anthropology.ru/ru/texts/markov/phanxx.html.

7. Мартынов В. И. Зона opus posth, или Рождение новой реальности. − М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2005. − 288 с.

8. Медушевский В. В. Музыкальное произведение и его культурно-генетическая основа. − К.: Музична Україна, 1988. − 236 с.

9. Мирошников О. А. Модернизация в социуме, культуре, образовании: материалы региональной научно-практической конференции Тенденции развития высшего образования в новых условиях. Ялта, 21−22 мая 2015 года. − Ялта: РИО ГПА, 2015. − С. 152−155.

10. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной к философии музыки. − К.: Факт, 2000. − 176 с.

11. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с франц. П. В. Визгина, Н. С. Автономовой. − СПб.: A-cad, 1994. − 404 с.

***Е. А. Шамрина***

УДК 378.14

# ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА

Движение личности в пространстве и времени профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности. Профессиональное становление − процесс гетерохронный, в отдельные его периоды наблюдаются вершинные достижения и спады в зависимости от взаимодействия факторов индивидного, личностного и профессионального развития. В этом целостном процессе исследователи выделяют стадии, характеризующиеся социальной ситуацией и ведущей деятельностью: оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, профессионализации, профессионального мастерства.

Профессиональная жизнь, в том числе и на стадии профессиональной подготовки, позволяет человеку реализовать свой творческий потенциал, предоставляет личности возможности для самоактуализации. Однако не любая профессиональная деятельность развивает личность. Многое зависит от самой личности, от ее отношения к данной профессии. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций.

В трудах отечественных ученых (Л. И. Божович, В. С. Мерлина, К. К. Платонова) убедительно показано, что системообразующим фактором личности является направленность. Э. Ф. Зеер выделяет следующие компоненты *профессиональной направленности*: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус [1].

Развитие деятельности на этапе подготовки специалиста происходит от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и от нее − к реальной профессиональной деятельности. Поэтому одним из объектов изучения профессиональной направленности как интегративной целостности является мотивация учебной деятельности.

На основе методики изучения *мотивов учебной деятельности* А. А. Реана, В. А. Якунина студентам-первокурсникам профиля «Музыка» предлагалось выбрать пять наиболее значимых из списка мотивов учебной деятельности.

– Стать высококвалифицированным специалистом.

– Получить диплом.

– Успешно продолжить обучение на последующих курсах.

– Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

– Постоянно получать стипендию.

– Приобрести глубокие и прочные знания.

– Быть постоянно готовым к очередным занятиям.

– Не запускать предметы учебного цикла.

*Таблица 1*

| **Номер мотива по списку** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** | **13** | **14** | **15** | **16** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Количество называния мотива | 14 | 8 | 4 | 9 | 6 | 11 | 2 | 4 | 2 | 7 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 7 |
| Частота называния мотива | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 |
| Ранг мотива | 1 | 4 | 7 | 3 | 6 | 2 | 8 | 7 | 8 | 5 | 8 | 9 | 8 | 7 | 8 | 5 |

– Не отставать от сокурсников.

– Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

– Выполнять педагогические требования.

– Достичь уважения преподавателей.

– Быть примером сокурсникам.

– Добиться одобрения родителей и окружающих.

– Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

– Получить интеллектуальное удовлетворение [3, с. 19].

Определялась частота называния мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке, и на основании полученных результатов определялось ранговое место мотива в данной выборочной совокупности (17 человек). Результаты были занесены в таблицу 1.

Из таблицы видно, что в ранге мотивов первое место занимает желание студентов стать высококвалифицированными специалистами; второе − приобрести глубокие и прочные знания; третье − желание успешно учиться; четвертое − получить диплом; пятое место поделили стремление обеспечить будущую профессиональную деятельность и стремление получить интеллектуальное удовлетворение.

Регулятором успеха студентов в учебной деятельности в определенной степени является самооценка, которая относится к центральным образованиям личности, к ее ядру. В основу изучения уровня *самооценки личности* была взята методика Г. Н. Казанцевой, построенная в форме традиционного опросника. Студентам предлагался ряд положений и выбор из трех вариантов ответов на них: «да», «нет», «не знаю».

– Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.

– Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.

– Со мной считается большинство ребят в группе.

– У меня отсутствует уверенность в себе.

– Я так же способен и находчив, как большинство моих сокурсников.

– Временами я чувствую себя никому не нужным.

– Я хорошо делаю любое дело.

– Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем.

– В любом деле я считаю себя правым.

– Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею.

– Когда я узнаю об успехах кого-нибудь из знакомых, то ощущаю это как собственное поражение.

– Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе.

– Меня мало беспокоят возможные неудачи.

– Мне кажется, что моему успешному выполнению поручений или дел мешают различные препятствия, которые мне не преодолеть.

– Я редко жалею о том, что уже сделал.

– Окружающие меня люди гораздо привлекательнее, чем я сам.

– Думаю, что я постоянно кому-нибудь необходим.

– Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.

– Мне чаще везет, чем не везет.

– Я всегда чего-то боюсь [3, с. 45].

Числовые значения, полученные среди 17 студентов-первокурсников в процессе обра-

*Таблица 2*

| А | Б |
|---|---|
| 1. Моя профессия − одна из важнейших в обществе | 1. Моя профессия мало ценится в обществе |
| 2. Работа с людьми | 2. Работа без контакта с людьми |
| 3. Работа требует постоянного творчества | 3. Нет условий для творчества |
| 4. Работа не вызывает переутомления | 4. Работа вызывает переутомление |
| 5. Большая зарплата | 5. Небольшая зарплата |
| 6. Возможность самосовершенствования | 6. Невозможность самосовершенствования |
| 7. Работа соответствует моим способностям | 7. Работа не соответствует моим способностям |
| 8. Работа соответствует моему характеру | 8. Работа не соответствует моему характеру |
| 9. Небольшой рабочий день | 9. Большой рабочий день |
| 10. Отсутствие частого контакта с людьми | 10. Частый контакт с людьми |
| 11. Возможность достичь социального признания и уважение | 11. Невозможность достичь социального признания и уважения |

ботки результатов (+1, +3, +5, +8, +1, +3, +1, +5, +4, +7, 0, +2, –2, +1, +2, –1, –1), говорят о наличии среди них только среднего и высокого (12 и 5 человек) уровня самооценки.

Мотивация учебной деятельности также во многом связана с привлекательностью для личности будущей профессии. Поэтому следующим этапом изучения профессиональной направленности стало выявление *факторов привлекательности профессии* В. А. Ядова (в модификации Н. В. Кузьминой, А. А. Реана) [3, с. 82−84]. Студентам-первокурсникам предлагалось сделать свободный выбор в тех пунктах в колонках А и Б, которые содержат биполярные оппозиции, отражают то, что привлекает и не привлекает их в будущей профессии.

При обработке результатов по формуле определялся коэффициент значимости (КЗ) каждого фактора, который может изменяться в пределах от –1 до +1, а показателем низкого КЗ являлась близость к нулю. Результаты отражены в таблице 3.

Таблица позволяет увидеть, что самым высоким показателем коэффициента значимости привлекательности студенты-первокурсники наделили возможность самосовершенствования, а непривлекательности − небольшую зарплату. Затем среди привлекательных факторов следуют такие, как работа с людьми, возможность постоянного творчества и достижения социального признания и уважения; а среди непривлекательных − переутомление.

Разработчики методики призывают также обращать внимание на то, как получается числовое выражение коэффициента значимости. В данном случае одинаковый незначимый результат КЗ у первого фактора (оценка профессии обществом) и десятого (частота контакта с людьми) качественно отражает разную реальность: 7−7, 0−0. В первом случае мнения студентов разделились поровну, а во втором − никто не обратил на фактор внимания. Особо следует отметить, что три человека посчитали, что их будущая профессия не соответствует ни их способностям, ни их характеру.

Следующим шагом в изучении профессиональной направленности первокурсников

*Таблица 3*

| Фактор | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| n+ | 7 | 12 | 11 | 1 | 0 | 14 | 11 | 11 | 1 | 0 | 11 |
| n– | 7 | 0 | 0 | 8 | 13 | 0 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| КЗ | 0 | +0,7 | +0,65 | –0,4 | –0,75 | +0,8 | +0,47 | +0,47 | –0,06 | 0 | +0,65 |

*Таблица 4*

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ВМ** | 4,5 | 5 | 4,5 | 3,5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.5 | 3 | 5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 3,5 | 2,5 |
| **ВПМ** | 4,3 | 3 | 3,3 | 2 | 5 | 4,7 | 2,3 | 3,3 | 4,7 | 1 | 4 | 4,3 | 4 | 2 | 3,7 | 3 | 2,3 |
| **ВОМ** | 3,5 | 2 | 4 | 2 | 4,5 | 4 | 3 | 1,5 | 2,5 | 2 | 3,5 | 4 | 2 | 1 | 4,5 | 2,5 | 4 |

стало изучение *мотивации профессиональной деятельности*. В основу методики К. Замфир (в модификации А. А. Реана) легло положение о внутренней и внешней мотивации [3, с. 87−89]. О внутренней мотивации принято говорить тогда, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если в основе мотивации лежат стремления к удовлетворению потребностей, внешних по отношению к самой деятельности (социального престижа, зарплаты и т. д.), то говорят о внешней мотивации, которая также дифференцируется на внешнюю положительную и внешнюю отрицательную.

Студентам предлагалось дать оценку нижеперечисленным мотивам профессиональной деятельности по пятибалльной шкале.

– Денежный заработок.

– Стремление к продвижению по службе.

– Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег.

– Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей.

– Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других.

– Удовлетворение от самого процесса и результата работы.

– Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

На основании полученных результатов определялся мотивационный комплекс личности − соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам исследователи относят следующие два типа сочетаний: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ.

В соответствии с ключами подсчитывались показатели каждого вида мотивации, которые представлены в Таблице 4.

Первый тип представлен только у 8 человек из 17 первокурсников.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип: ВОМ > ВПМ > ВМ. Он не представлен в ответах студентов. При интерпретации результатов исследователи предлагают учитывать не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации. Поэтому отметим преобладание у студентов-первокурсников ВОМ над ВПМ в трех случаях, преобладание ВОМ над ВМ и равенство ВОМ и ВМ в двух случаях.

На последнем этапе изучения профессиональной направленности первокурсников − будущих учителей музыки – была применена проективная методика свободного самоописания М. Куна, с помощью которой определялись составляющие *«Я-концепции»* студентов или *концептосферы*. Под концептосферой в науке понимается «система концептов по отношению к определенному понятию-ценности, зафиксированному в опыте человека и

локализованному в его «Я-концепции»» [2, с. 177]. Последние образуют внутренний тезаурус личности, своего рода субъективную картину мира и место своего «Я» в этом мире. Испытуемым предлагалось в течение 15 минут ответить на вопрос «Кто Я?», давая ответы в том порядке, в котором они свободно возникают, не заботясь об их последовательности и логике. Таким образом, мы стремились получить систему представлений студента о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми. Приведем наиболее показательные, на наш взгляд, примеры:

− веселая; умная; неординарная; студентка; любитель слушать, петь, играть музыку; надежный друг; оптимистка; патриотка; великолепная дочь; помощница; будущий педагог; люблю детей; верная подруга; русоволосая; голубоглазая; молодая и энергичная; люблю шить и вязать крючком, готовить; люблю животных; в прошлом увлекалась макраме, папье-маше;

− человек; дочка; подруга; студентка; сестра; соседка; однокурсница; девушка; любитель музыки; пианистка; ученица; любимая; хороший человек; хозяйка; забияка; лапочка; брюнетка; соня; голубоглазая; интересная; привлекательная; маленькая; пушистая; внимательная; красивая; обаятельная; искренняя; отзывчивая; болтушка; заводила; хулиганка; личность; гражданка; душа компании;

− человек; студентка; первокурсница; симпатичная; не совсем умная; люблю музыку; немного эгоистична; девушка; сестра; дочь; будущая мать; флегматик; любвеобильная; люблю поспать; люблю гулять; стройная; невысокая; кареглазая; не люблю учиться; люблю детей; люблю хорошо покушать; веселая; русая; люблю шумные компании; не обидчивая; мечтательная; хозяйственная; не люблю готовить; хорошо танцую; надеюсь стать экономистом; люблю машины; хорошо одеваюсь; боевая; люблю хулиганить; мечтаю стать рокером; экстремалка;

− землянин; человек; гражданин РФ; сын; внук; парень; брат; студент ЛГПУ; пользователь компьютера; начинающий радиолюбитель; будущий музыкант; бывший ученик ТСШ; мечтатель; гитарист; тенор; пешеход;

− человек; плоть и кровь; живой (пока); философ; романтик; злой − добрый; любящий, но не любимый; странник; ничтожно маленький; большой духовно; мужчина; страстный; грешник; в прошлом ребенок, сейчас − ни то, ни се, в будущем − труп; дух, без плоти и крови; очень странный; очень страшный; обитатель Земли.

Анализ творческих работ первокурсников позволяет говорить о том, что количество слов в каждом случае не совпадает с количеством концептосфер, некоторые концепты входят в одну концептосферу: «гитарист» − «тенор»; «спортсменка» − «подтянутая»; «сын» − «внук − брат».

Для нас особый интерес представляли две концептосферы: «Я-будущее», «Я-профессиональное». В этом плане следует признать либо отсутствие концептов, либо их низкий коэффициент значимости (0,1 от общего числа концептов) и стереотипность формулировок: «любитель музыки», «будущий педагог» (как исключение, «будущий труп»). «Будущий дирижер», «импровизатор», «руководитель хора», «потребитель искусства», «творческая личность», «воспитатель», «пропагандист музыки»… Эти концепты практически отсутствуют в работах первокурсников и, прежде всего, не представлены на уровне их подсознания, во внутреннем тезаурусе, что можно интерпретировать как отсутствие профессиональной направленности. В связи с этим выделим пример, в начале которого встречаем «любитель музыки», а в конце − «надеюсь стать экономистом».

Таким образом, интегративный подход позволил диагностировать наличие преимущественно низкого и среднего уровня профессиональной направленности у студентов-первокурсников − будущих учителей музыки в условиях бакалавриата.

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассмотрен опыт диагностики уровня профессиональной направленности у студентов-бакалавров, обучающихся по профилю «Музыка». Использование в рамках

интегративного подхода различных методик российских ученых позволило выявить преимущественно низкий и средний уровень профессиональной направленности у студентов-первокурсников.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, мотивы учебной деятельности, самооценка личности, факторы привлекательности профессии, коэффициент значимости фактора, «Я-концепция», концептосфера.

**SUMMARY**

The article describes an experience of the diagnostic of the professional orientation level of undergraduate students who were enrolled in the "Music" profile. Using in frameworks an integrated approach in different methodologies of Russian scientists allowed revealing low and medium level of the professional orientation of students-bachelors.

**Key words:** professional orientation, motives of educational activity, self-identity, the factors of orientation of the profession, the significance coefficient of factor, "self-construction", conceptosphere.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. − 2-е изд. − М.: Академический Проект; Екатеринбург, 2003.

2. Кайгородов Б. В. Самопонимание: миф или реальность. − М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

3. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие. − СПб.: Изд-во СПбУ, 2001.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



*С. А. Писаренко*

УДК 75(07)

# НАТУРНАЯ ПОСТАНОВКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ

Преподавание живописи в высших и средних специальных учебных заведениях осуществляется преимущественно на основе выполнения изображений с натурных постановок, умелая организация которых необходима для успешного обучения и развития творческого потенциала студентов. Обучающая функция постановок неоднократно рассматривалась в учебно-методической литературе и специальных исследованиях [4; 7; 10]. Вопросы организации учебных постановок как одного из условий становления творческих качеств студентов также затрагиваются в современной художественной педагогике [2; 3; 5; 8; 9]. Тем не менее анализ имеющихся публикаций дает основание говорить о том, что в этих вопросах можно выделить ряд аспектов, которые представляются заслуживающими внимания в плане дальнейшего теоретического осмысления и разработки практических методик проведения занятий по живописи.

Разделение возникающих в процессе обучения живописи задач на учебные и творческие является довольно условным, детальное рассмотрение этих задач неоднократно убеждает в их неразрывной взаимосвязи. Феномен художественного творчества является весьма многоаспектным, и в связи с этим вряд ли возможно строгое количественное определение «степени творчества» в изобразительной деятельности. Однако научный анализ различных сторон процесса становления творческих способностей при обучении живописи возможен.

Целью настоящей статьи является рассмотрение различных сторон организации натурных постановок в связи с задачей развития творческих способностей в условиях обучения живописи на примере подготовки студентов художественных и дизайнерских специальностей Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета. Основные задачи статьи состоят в раскрытии ряда аспектов составления постановок в плане их формальной организации и предметного содержания на основе знания психологии восприятия и психофизиологии.

В истории художественного образования имеются примеры различного отношения к возможностям учебных постановок в плане стимулирования творческой активности обучающихся. Известное требование поправки натурных штудий в соответствии с античными идеалами красоты, принятое в академическом образовании в XVIII − первой половине XIX вв., по сути, было направлено на творческое осмысление натуры, хотя в данном случае художественное творчество ориентировалось на древние образцы. Во второй половине XIX − начале XX вв. по мере развития критического реализма в искусстве учебная трактовка натуры в духе идеального образа сменилась ориентацией на образ-тип [8, с. 72−73], что отчетливо проявилось в Московском училище живописи, ваяния и зодчества, демократическая направленность преподавания в котором заметно отличалась от консервативных установок Академии художеств. В настоящее время творческое постижение натуры в меньшей степени ограничено рамками единых для всех учащихся образных установок, в значительной мере подразумевая индивидуальное осмысление натурного мотива.

Творческое постижение натурной постановки начинается еще до начала выполнения изображения при выборе наилучшей точки зрения на натуру. Некоторые педагоги рекомендуют выполнить несколько эскизов постановки с разных точек зрения, чтобы найти наилучший вариант компоновки. В плане стимулирования творческой активности на

занятиях живописью представляет интерес задание, при котором студенты, исходя из имеющихся предметов, делают эскизы будущего натюрморта, после чего выбираются наиболее интересные варианты и составляется постановка [9].

Иногда приходится сталкиваться с мнением, согласно которому верное воспроизведение особенностей натуры в живописи противоположно творческому осмыслению изобразительного процесса. С подобным мнением, однако, вряд ли можно согласиться. Творческие проявления индивидуальности в учебной работе могут заключаться в особенностях компоновки, использовании выразительных возможностей художественных материалов, характере нанесения красочного слоя и т. п. Кроме того, при верном нахождении основных тоновых и цветовых отношений возможны небольшие индивидуальные различия в общем колористическом решении этюдов. Так, работа в целом может быть решена чуть теплее или холоднее по цвету, несколько менее или более контрастно и при этом не противоречить требованиям реалистического изображения. Даже если то или иное небольшое изменение цветовой гаммы этюда по сравнению с натурой (при верно взятых больших отношениях) не является следствием специального намерения студента, то и такой результат может оказаться значимым в плане дальнейшего становления творческих способностей. Студент может проанализировать этот результат и сделать выводы о том, каким образом то или иное изменение колористического строя работы влияет на выразительные качества живописи.

Постижение натуры при изображении учебной постановки позволяет пополнить запас умений и навыков студентов, что является основой для творчества. И даже если учебное задание предполагает усиление декоративных качеств в изображении, то и в этом случае важно, чтобы студент имел опыт реалистической трактовки натурного мотива. В декоративном изображении могут специально заостряться некоторые особенности колористического строя натурного мотива. И чтобы осуществлять подобное изменение цветовых отношений, нужно иметь практические навыки их верного отображения в соответствии с характером натуры.

Уже на ранних этапах обучения важно, чтобы студенты учились воспринимать натурную постановку не просто как некоторый набор предметов и драпировок, а как сочетание тонально-цветовых масс, от композиционного распределения которых зависит выразительность изображения. Целесообразно организовывать постановки таким образом, чтобы заострять внимание на формальных аспектах композиции, таких как контрасты и нюансы, ритм, статика и динамика и т. п., имеющих непосредственное отношение к задаче развития творческих способностей. В этом плане желательно, чтобы прослеживалась взаимосвязь между заданиями по учебным предметам «живопись» и «основы композиции». Кроме того, важно, чтобы студенты сознательно учились выделять главные и второстепенные элементы в изображении.

На характер натурной постановки большое влияние оказывает освещение. С помощью освещения можно подчеркнуть объемность формы, что наблюдается при боковом рассеянном свете. И напротив, натурный мотив выглядит уплощенно в условиях контражура и сильного прямого света. При изменении освещения меняется впечатление зрительной тяжести или легкости отдельных элементов постановки. Кроме того, освещение позволяет в ряде случаев усилить ритмическое начало в изображаемом мотиве. Важно, чтобы студенты представляли, что освещение является одним из существенных факторов композиционной выразительности, и учитывали это в собственной творческой работе.

Опыт автора и его коллег свидетельствует, что для стимулирования творческого композиционного мышления целесообразно иногда предлагать студентам выполнять изображения натурных постановок на значительно вытянутом по высоте либо ширине формате. Составление соответствующих «растянутых» по вертикали или горизонтали

постановок требует от преподавателя некоторых дополнительных затрат времени и композиционного чутья. Кроме того, при выполнении подобных заданий особенно важно избегать неудачных ракурсов, поэтому такого рода постановки более целесообразно ставить в аудиториях с небольшим числом студентов. При учете этих аспектов создание подобных постановок представляется оправданным: благодаря выполнению таких заданий студенты начинают лучше чувствовать, каким образом соотношение вертикальных и горизонтальных параметров влияет на производимое живописной работой эмоциональное впечатление.

Говоря о формальных аспектах организации постановок, не следует забывать и об их содержательной стороне. Как правило, умело составленная тематическая постановка вызывает эмоциональный отклик у студентов, способствуя тем самым повышению учебной мотивации и творческой активности. Примеры тематических решений довольно разнообразны: к ним можно отнести постановки, решенные в духе национальной или исторической тематики, связанные с праздничными событиями (Рождество, Пасха, Венецианский карнавал и пр.), варианты постановок с включением атрибутов искусств (живопись, музыка, театр), постановки, посвященные тем или иным сторонам повседневной жизни (возможные темы таких постановок: «чаепитие», «деревенский натюрморт» и пр.). В разное время года имеются различные возможности для создания постановок. Наиболее благоприятным временем в этом отношении считается осень, когда имеются широкие возможности для включения в постановки различных овощей, плодов и другого природного материала: веток калины, рябины, облепихи, специальным образом засушенных опавших листьев и т. п.

Физиологическую основу заинтересованности, возникающей в случае, если постановка своими качествами привлекает внимание студента, составляет ориентировочный рефлекс. При возникновении ориентировочного рефлекса, являющегося реакцией на вызывающий интерес значимый раздражитель, в организме происходит ряд экспериментально установленных изменений: расширяются сосуды головы, повышается активность модулирующей системы мозга, определяющей общий тонус организма, снижается частота сердечных сокращений и пр. [1, с. 62]. Подобные изменения способствуют активному восприятию информации и продуктивной интеллектуальной деятельности [1, с. 333−334].

Иногда студенты демонстрируют стремление принять личное участие в составлении постановок. В педагогической практике автора были случаи, когда студенты вместе с преподавателем договаривались о характере будущей постановки, приносили предметы и детали костюма для позирующего натурщика и участвовали в процессе ее создания. Подобная совместная работа может иметь положительный эффект в плане развития художественного вкуса и творческих возможностей студентов, но все же ведущая роль в определении характера натурной постановки, в соответствии с требованиями процесса обучения, должна принадлежать педагогу. Признавая возможность участия студента в создании постановки, важно не упускать из виду основные методические задачи, возникающие на данном этапе обучения.

Следует поощрять стремление студентов самостоятельно ставить и писать натюрморты. На первый взгляд может показаться, что в домашних условиях возможности подбора предметов для постановок сравнительно невелики. Однако опыт ряда мастеров изобразительного искусства (Сурбаран, И. Машков, В. Ф. Стожаров и др.) свидетельствует о том, что из предметов повседневного обихода можно составить выразительные постановки при условии творческого отношения к этому процессу.

Немаловажно, чтобы используемые в ходе учебных занятий методы и средства обучения соответствовали характеру натурной постановки. В частности, значительный обучающий эффект достигается, если особенности учебной постановки продуманно сочета-

ются с наглядными средствами на занятиях живописью.

При составлении постановок и формулировании учебных задач необходимо учитывать специфику живописной подготовки для конкретной специальности. Например, при обучении студентов, обучающихся по специальностям «Дизайн» или «Декоративно-прикладное искусство», больше внимания уделяется декоративной трактовке изображаемого мотива, что предполагает соответствующий творческий подход к формальной организации работы. В свою очередь, обучение будущих живописцев подразумевает внимательное изучение натуры на протяжении длительного периода обучения, что является одним из факторов дальнейшего продуктивного творчества.

В рамках рассматриваемых вопросов представляется желательным уделить внимание особенностям выполнения краткосрочных живописных набросков фигуры человека. Как правило, такой набросок выполняется на бумаге акварелью или темперой в ограниченной цветовой гамме (например, с использованием только земляных красок) за период времени порядка 10–20 минут. В условиях учебной аудитории при выполнении живописных набросков студенты обычно сами поочередно позируют своим однокурсникам. В этом случае фигура позирующего студента представляет собой, в сущности, натурную постановку, рассчитанную на короткий промежуток времени.

О значении выполнения живописных набросков для развития творческих возможностей студентов можно говорить в двух основных аспектах. Во-первых, приобретая опыт изображения фигуры в различных ракурсах, студенты накапливают материал для будущих композиций. Во-вторых, в «быстрых» набросках нет возможности воспроизвести натуру во всех подробностях, в силу чего приходится искать более лаконичные изобразительные решения с учетом особенностей художественных материалов. В характере этих решений проявляется творческое отношение студента к изобразительному процессу, что впоследствии оказывает влияние на результаты выполнения многосеансных крупноформатных работ.

Чтобы избежать монотонности при выполнении живописных набросков, могут использоваться различные варианты подобных заданий. Например, студентам можно предложить изобразить фигуру в определенном положении по представлению, после чего позирующий студент становится в то же положение и выполняется рисунок с натуры. Подобные задания способствуют развитию творческого воображения и эффективно обогащают зрительный опыт студентов. Кроме того, можно попросить студента постараться через позу выразить некоторое переживание, что позволяет сделать процесс обучения более эмоциональным.

В связи с тематикой данной статьи представляется заслуживающим внимания вопрос о психологических механизмах творчества, относящийся к числу сложнейших научных проблем. Согласно современным представлениям, в основе творческого акта лежит явление внезапного формирования новых нервных связей в результате устранения доминантного нервного возбуждения, что на субъективном уровне воспринимается как вспышка озарения [1, с. 291]. При этом «внезапность» озарения является не результатом случайного совпадения, а закономерным следствием увлеченности работой, приводящей к возникновению доминантного состояния.

С позиций физиологии необходимым условием продуктивного творчества является оптимальное функциональное состояние организма. При этом «изучение механизмов оптимизации функционального состояния приводит к представлению о его связи с ориентировочным рефлексом» [1, с. 291]. Творческий процесс связан с ориентировочно-исследовательской деятельностью, проявляющейся как во внешнем, так и во внутреннем плане. Внешние проявления ориентировочных реакций связаны с интересом к новой и значимой для индивида информации из окружающего мира; источником такой инфор-

мации может и должна быть натурная постановка. Ориентировочные реакции могут быть также направлены внутрь субъекта, в этом случае они возникают на новые мысли и образы. Ориентировочные реакции как во внешнем, так и во внутреннем плане связаны с положительным эмоциональным фоном, который является одним из условий успешности творческой работы [1, с. 291]. Таким образом, стимулируя ориентировочные реакции (в частности, путем организации натурных постановок), можно способствовать повышению творческой активности.

Формирование новых нервных связей в творческом акте осуществляется на уровне подсознания, а оценка − на уровне сознания [1, с. 291]. Непосредственный момент возникновения творческой идеи не определяется сознанием, однако вероятность творческих проявлений можно увеличить путем сознательных усилий, что достигается в процессе обучения по мере приобретения опыта соответствующей деятельности.

В заключение можно заметить, что возможности организации натурных постановок для раскрытия творческих способностей при обучении живописи весьма широки и многообразны. Учет различных аспектов, касающихся как формального композиционного решения, так и тематического содержания постановок, дает возможность активно стимулировать проявления творческой индивидуальности и развитие композиционного мышления на занятиях живописью.

**АННОТАЦИЯ**

В статье анализируются различные аспекты организации натурных постановок в связи с задачей развития творческих способностей на занятиях живописью. Затрагиваются формальные и содержательные стороны составления учебных постановок на примере обучения студентов художественных и дизайнерских специальностей Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета. Уделено внимание вопросам зрительного восприятия учебных постановок. Рассмотрена взаимосвязь процесса приобретения живописных умений и навыков с развитием творческого потенциала и композиционного мышления студентов.

**Ключевые слова**: живопись, натурная постановка, творчество, обучение, студент, тоновые и цветовые отношения.

**SUMMARY**

The article considers the issues of the life settings organization aiming at the development of creative abilities of students at painting classes and the formal and substantive aspects of academic settings composing (as exemplified in the training of art and design students of the Academy of Architecture and Arts of Southern Federal University). The problems of the life settings visual perception are examined as well as the interrelation of the artistic skills acquisition process with the development of the creative potential and of compositional thinking of students.

**Key words:** painting, life setting, creative work, teaching, student, tone and color relations.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Данилова Н. Н. Психофизиология. − М.: МГУ, 2000. − 370 с.

2. Зинченко В. П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком: автореф. дисс. … д-ра педагог. наук. − М., 1996. − 31 с.

3. Зинченко В. П., Стасевич В. Н. Творчество в учебном рисунке. − Ростов н/Д: РГПИ, 1989. − 52 с.

4. Ломов С. П., Яшухин А. П. Живопись. − М.: АГАР, 1999. − 232 с.

5. Никитенков С. А. Композиционное мышление как фактор творческого развития студентов художественно-графического факультета: автореф. дисс. … канд. педагог. наук. − Липецк, 2000. − 23 с.

6. Писаренко С. А. Возможности стимулирования учебной мотивации студентов, обучающихся основам живописной грамоты: материалы IX Международной науч.-практич. конф. Теоретические и прикладные аспекты современной науки. Белгород, 31 марта 2015 г. / под общ. ред. М. Г. Петровой. − Белгород: ИП Петрова М. Г., 2015. − Часть V. − С. 113−117.

7. Пучков А. С., Триселев А. В. Методика работ над натюрмортом. − М.: Просвещение, 1982. − 160 с.

8. Стасевич В. Н. Учеба, творчество, искусство. Слагаемые понятия культуры. − Ростов н/Д: ФГУ, 2014. − 160 с.

9. Ушанева Ю. С. Развитие художественно-образного мышления студентов младших курсов факультета изобразительного искусства на занятиях живописью: на материале натюрморта: дисс. … канд. педагог. наук. − Ростов н/Д, 2009. − 254 с.

10. Яшухин А. П. Живопись. − М.: Просвещение, 1985. − 288 с.

***В. В. Абрамова***
***С. А. Булгакова***

УДК 378.147

# ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ

Главной целью образования в XXI веке является подготовка нового свободного и творческого поколения, способного непрерывно совершенствоваться в профессиональной деятельности и духовном развитии личности. Образование рассматривается современным искусствознанием как ведущий элемент культуры, который выступает в виде освоения суммы созданных человечеством духовных и эстетических ценностей; одна из форм осмысления целостного мира, которая играет роль посредника между культурными и социальными аспектами развития общества и является необходимым средством развития самой культуры.

Сложная социально-экономическая ситуация в России конца XX − начала XXI века особенно сильно отразилась на формировании духовной системы ценностей. Молодое поколение не всегда осознает себя носителем великого наследия отечественной культуры, не испытывает гордости и чувства национального достоинства. В современном информационном обществе обозначились теоретические тенденции к объединению национальных культур при сохранении их духовных ценностей, которые обогатят мировое культурное пространство, не нарушая его целостности. Стратегия равенства и единства культур в перспективе должна стать главным содержанием современной системы образования, в которой закладываются основы новой антропогенной цивилизации, существующей для человека. «Хочется верить, что эта зарождающаяся цивилизация сумеет обеспечить прогрессивное развитие народов, высокую степень их культурной самоидентификации и интеграции, поднимет творческий потенциал человека, снимет острейшие антагонизмы между социальными и национальными этническими группами населения, создаст условия для развития и духовного взаимообогащения народов Земли» [1, с. 14].

Важной особенностью совершенствования отечественной системы обучения на современном этапе является введение в учебные планы образовательных учреждений регионального компонента, в котором должны быть отражены специфика и разнообразие развития регионов, особенности их природных, национальных, исторических условий становления, а также культурное, художественное наследие.

В реализации нового содержания образования большое значение имеет каждый учебный предмет. Комплексное изучение регионального наследия и особенностей развития родного края должно стать очень важным

звеном процесса культурного самоопределения личности. Особая роль отводится и учебному предмету «Изобразительное искусство». Художник-педагог вводит в культуру как в специфическую жизненную среду, знакомит с памятниками архитектуры, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, особенностями творческого наследия художников региона, помогает понять и принять ранее сложившиеся традиции, обучает творческому взаимодействию с миром и другими людьми и законам преобразования реальности на созидательной основе.

В современной практике художественного образования активизировались поиски путей повышения качества общей и профессиональной подготовки современного педагога на основе единства федеральных и региональных компонентов. Человек как самоценность, творец и субъект саморазвития начинает рассматриваться как важнейший государственный ресурс. Важно отметить, что сформироваться творческая личность художника-педагога может только при выполнении соответствующих условий.

1. Внедрение в практику гармонически целостного содержания образования, способствующего развитию образного мышления, интуиции, творческих способностей (правого полушария мозга) и логического мышления, интеллекта, исследовательских способностей (левого полушария мозга).

2. Расширение содержания образования на основе единства федерального и регионального компонентов, интеграции региональной культуры с национальной, отечественной и мировой.

3. Организация учебно-воспитательного процесса на принципах осмысленного типа обучения, направленного на развитие интереса и инициативы, формирование высокого уровня потребностей и воспитание духовно-нравственных, патриотических и профессиональных качеств личности.

4. Основной целью работы педагога художественного образования становится не просто передача знаний, умений и навыков, а формирование у студентов профессионального мировоззрения, которое должно быть положено в основу мотивационной и стимулирующей сферы личности и ориентировано на процессы воссоздания культуры.

5. Современный педагог − это, прежде всего, творческая личность, он строит свою деятельность на принципах сотрудничества, сотворчества, поэтому художественно-творческие методы становятся наиболее актуальными в условиях совершенствования современного художественно-педагогического образования.

Целью данной статьи является обобщение определенного методического опыта подготовки студентов художественно-графических факультетов, выявление особенностей содержания регионального компонента художественного образования, исследование возможности реализации его в учебно-воспитательном процессе, выделение и анализ наиболее эффективных современных методов формирования готовности будущих учителей изобразительного искусства к реализации регионального компонента в своей профессиональной деятельности.

На данном этапе завершился переход на уровневое образование, в котором основополагающим признан компетентностный подход, исследуемый в разное время многими учеными: А. А. Дорофеевым, И. А. Зимней, Д. А. Махониным, Ю. Г. Татуром, Ю. В. Фроловым и др.

Мнения современных ученых о сущности и роли компетентностного подхода неоднозначны, но компетенции, бесспорно, не сводятся к узким конкретным знаниям, умениям и навыкам, сформированным в рамках отдельной дисциплины, они должны основываться на целостном комплексе учебных предметов.

Основные положения компетентностного подхода и его роль в российском образовании в свое время проанализировала И. А. Зимняя: «Компетенции − это внутренние потенциальные психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях челове-

ка как актуальных, деятельностных проявлениях» [4].

Однако компетентностный подход не должен быть абсолютизирован, так как содержание гуманитарных дисциплин он отражает не полностью. Поэтому в основу модернизации художественного образования как интеграции различных педагогических теорий может быть положена теория контекстного обучения А. А. Вербицкого. Она в определенной степени объединяет актуальные на современном этапе подходы: личностно ориентированный как один из основополагающих в гуманистической педагогике и компетентностный, характеризующий новые тенденции прагматического направления в организации профессиональной подготовки бакалавра и магистра.

Для организации процесса художественного образования значимой является основная идея контекстного обучения, которая состоит в том, чтобы процесс получения научной информации и усвоения теоретических знаний объединялся с процессом овладения основами профессиональной деятельности, что соответствует практической направленности подготовки художника-педагога. В ходе такого обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную деятельность. В образовательном процессе осуществляется постепенная смена познавательных мотивов, целей, поступков, средств и результатов на профессиональные. Для этого необходимо последовательно моделировать профессиональную деятельность в ее предметно-творческих, социальных и личностных составляющих в разнообразных формах и методах организации учебной деятельности студентов [3].

Элементы контекстного обучения как профессионально ориентированного всегда применялись в практике подготовки художников-педагогов. Поэтому очень важно в современных процессах модернизации сохранить богатый опыт, накопленный в работе художественно-графических факультетов по организации учебно-творческой, воспитательной, профессионально-художественной деятельности студентов; обогатить его в процессе совершенствования содержания образования на основе единства федеральных и региональных компонентов и комплексного внедрения в практику интерактивных, художественно-творческих методов обучения и воспитания. Художник-педагог − уникальная профессия, объединяющая искусствоведение и человековедение, художественно-образное содержание искусства и психолого-педагогические, методические закономерности процесса его изучения. Многоплановость профессии требует специфической комплексной подготовки. С учетом реализации регионального компонента в учебно-воспитательном процессе вуза можно выделить несколько сформировавшихся особенностей подготовки художника-педагога.

1. Традиционно аудиторные занятия по специальным дисциплинам строятся на принципах педагогики сотрудничества, что позволяет обеспечить личностно-смысловое включение студента в учебную деятельность, внесение в содержание занятий элементов региональной культуры, близкой и понятной, повышает интерес и творческую активность студентов.

2. Региональный компонент предполагает значительное расширение содержания образования через изучение культурного наследия во внеаудиторной работе, организацию экскурсий по памятным местам области, посещение художественных музеев, выставок, мастерских художников и народных мастеров, проведение мастер-классов.

3. Особенно важную роль в формировании содержания образования имеют музейные, учебные (пленэрные) и производственные практики; теоретическое изучение культурного наследия в музейных архивах; практические зарисовки; этюды специфических природных мотивов, исторических мест, архитектурных и скульптурных памятников, бытовых предметов, характерных для региона, элементов национального костюма и декоративно-прикладного искусства.

4. Большое значение в процессе социализации, самоопределения и творческого разви-

тия личности имеет воспитательная работа, построенная на понимании единства региональной культуры с культурой страны и мира в целом, позволяющая расширить диапазон интересов студентов, освоить новые виды деятельности и сформировать активную жизненную позицию.

5. Моделирование профессиональной художественной деятельности будущих художников-педагогов осуществляется через организацию многочисленных конкурсов студенческих работ, проведение выставок творческих работ студентов в различных образовательных учреждениях, активное участие студентов в художественной жизни города и области.

6. Важным критерием профессиональной готовности художника-педагога являются педагогическая и культурологическая практики, на которых студенты реализуют полученные знания и умения, проявляют личностные качества, участвуют в воспитательном процессе школы и реализации регионального компонента на уроках изобразительного искусства и во внеурочной деятельности.

7. Вершиной подготовки специалиста является выпускная квалификационная работа как результат творческой самореализации и сотрудничества преподавателя и студента. Выпускная квалификационная работа художника-педагога представляет собой синтез трех основных блоков профессиональной подготовки: художественно-творческой деятельности, искусствоведческого исследования и педагогического эксперимента на основе методики преподавания изобразительного искусства.

Специфика и многоплановость содержания образования художников-педагогов определяет необходимость выявления и исследования особенностей организации интеграционного учебно-воспитательного процесса. Многогранная художественно-педагогическая подготовка предполагает применение комплекса методов обучения и воспитания. При реализации целостного образовательного процесса используются традиционные методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации обучения, методы контроля и самоконтроля в обучении [2], для формирования знаний, умений, навыков используются словесные, наглядные и практические методы. Для повышения уровня самостоятельной познавательной деятельности в учебном процессе используются проблемные, частично-поисковые, исследовательские методы [5; 8].

Анализ особенностей содержания комплексного процесса подготовки художника-педагога позволил выделить основные специфические методы организации целостного образовательного процесса и наиболее эффективные методы реализации регионального компонента. Современные методы изучения искусства содержательно связаны с традициями профессионального художественного образования конца XIX − начала XX века, заложенными П. П. Чистяковым, И. Е. Репиным, А. А. Ашбе и продолженными В. В. Кандинским, В. А. Фаворским, Д. Н. Кардовским, Б. М. Неменским и другими художниками-педагогами. В отечественной профессиональной школе традиционно считается основополагающим общий метод − метод художественного познания действительности [7]. В процессе длительной реализации данного метода сформировалась специфическая группа практических художественно-творческих методов познания объективной и субъективной реальности. В настоящее время они являются доминирующими в организации специальной подготовки как художников, так и учителей изобразительного искусства и эффективно применяются в реализации регионального компонента. Многоплановость и универсальность этой группы методов, имеющих учебно-практическое, частично-поисковое и исследовательское значение, позволяет их использовать при организации различных форм аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

К художественно-творческим интерактивным методам можно отнести традиционные: рисование с натуры, по памяти, по представлению, по воображению; живописные этю-

ды; копирование произведений искусства; творческие композиционные разработки др. К инновационным методам данной группы обычно относят применение современной электронной аудиовизуальной техники в образовательном процессе. Традиционно сложилось, что художественно-творческие методы строятся на основе единства теории и практики, результатом их применения являются знание основ истории и теории искусства и создание практических учебно-творческих работ.

Как показывает практика, очень эффективным является применение художественно-творческих методов и в проведении учебных практик (рисовальной, музейной, пленэра), и в организации внеаудиторной деятельности: экскурсий, мастер-классов, творческих встреч с художниками, которые имеют большое значение в реализации содержания регионального компонента художественного образования.

Реализация регионального компонента в процессе художественного образования на основе художественно-творческих методов позволяет расширить общее содержание образования как в вузе, так и в школе, решить задачи вариативности, комплексности, дифференциации в подготовке будущих учителей изобразительного искусства. В век информационных технологий, цифровой видеотехники содержание регионального компонента художественного образования может стать по-настоящему наглядным и доступным, кроме того, изучение местного материала по оригиналам позволяет учащимся и студентам более детально познакомиться с культурным наследием региона, особенностями художественного творчества разных художников региона.

Важно отметить, что Липецкая область обладает богатым историко-культурным и духовным наследием. Шесть городов: Липецк, Елец, Задонск, Лебедянь, Усмань, Чаплыгин – имеют статус исторических памятников. На территории Липецкой области сохранились более трех тысяч памятников архитектуры и археологии, которые относятся к объектам культурного наследия. Из них около тысячи − храмы, дома, дворянские усадьбы. Только под государственной охраной здесь находится 577 памятников истории и искусства. Знакомство с этим богатым наследием является одной из главных задач реализации регионального компонента в различных учебных заведениях. На основе изучения культурного наследия региона формируется содержание региональных компонентов в разных образовательных программах, которые в определенной степени взаимосвязаны, однако имеют различное содержание и ярко выраженную специфику процессов его формирования [6].

К основным особенностям формирования содержания регионального компонента художественного образования можно отнести комплексность входящей исторической, искусствоведческой и художественной информации (архитектура, скульптура, монументальная и станковая живопись, графика, декоративно-прикладное искусство, дизайн и т. д.). Комплексный подход позволяет осуществить определенное погружение в культурное пространство региона и выделить специфику и этапы становления. Наглядность учебного материала регионального компонента художественного образования обусловлена самим предметом изучения − памятниками культуры, которые, по возможности, исследуются с натуры или как визуальные отражения реальных объектов культурного наследия (фотографии, зарисовки, этюды, чертежи, репродукции, видеосъемка). Единство традиций и инноваций − важная характеристика процесса воссоздания художественной культуры и целостного многопланового процесса художественного образования − также находит отражение в процессе отбора и анализа информационного материала, составляющего региональный компонент. В содержании регионального компонента необходимо отразить взаимосвязи культурного наследия и творческих поисков современных художников, выявить наиболее характерные тенденции развития региональной художественной культуры. Творческая направленность процесса изучения искусствоведческой инфор-

мации предполагает применение художественно-творческих практических методов исследования (зарисовки, этюды с натуры, копирование, реконструкция, фотодокументирование, видеосъемка). Творческая направленность является отличительной чертой процесса реализации регионального компонента в художественном образовании, который состоит из двух взаимообусловленных этапов: изучения, исследования региональной культуры и практической деятельности по созданию художественно-образных творческих работ.

Выделенные особенности формирования содержания регионального компонента художественного образования позволяют многопланово "трактовать понятие" региональная культура и его образовательное значение для подготовки будущего педагога. Основная цель изучения регионального компонента − интериоризация культурных ценностей. Для студентов важно самоопределиться в реальном пространстве и принятой системе ценностей. Для дальнейшего творческого развития личности, поиска индивидуального стиля необходимо осознать процессы преемственности и взаимосвязи культурного наследия региона с историей отечественного и мирового искусства и современными тенденциями его развития. Глубокое проникновение в культурные пласты собственной истории позволяет понять и принять культурное наследие других народов.

Для реализации многопланового содержания регионального компонента в подготовке будущих учителей изобразительного искусства необходимо комплексное применение художественно-творческих методов в целостном образовательном процессе.

Комплексное применение художественно-творческих методов можно проследить на конкретных примерах при организации пленэров как специфической формы познания региональной культуры. Организация практик в исторических местах родного края имеет большое образовательное и воспитательное значение. Зарисовки, этюды с натуры, жанровые композиции, копирование произведений искусства, фотодокументирование, выполнение художественных фотографий и видеосъемок позволяет студентам не просто познакомиться с наследием региона, но в определенной степени погрузиться в специфику региональной культуры и сохранить визуальный образ, выявить особенности памятников архитектуры, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, специфику пейзажей и состояний природы.

Кроме запланированных учебных практик, студенты художественно-графического факультета ЛГПУ имеют возможность участвовать в областных, межрегиональных и международных молодежных пленэрах, проводимых Управлением культуры и искусства Липецкой области.

В данном случае пленэр перерастает в очень интересную форму сотрудничества поколений, совместную деятельность художников, способствующую интенсивному профессиональному развитию, формированию у представителей молодого поколения позитивного отношения к региональной культуре, традиционному и современному русскому изобразительному искусству, их участию в изучении и развитии культурной среды региона.

Молодежный пленэр как специфическая художественно-творческая деятельность имеет несколько основных особенностей, которые связаны с выполнением профессиональных, краеведческих и культурно-просветительских задач. Успешность любой деятельности всегда связана с уровнем развития мотивации, это достаточно сложный процесс, зависящий и от самой личности и от социума. Формирование потребности в художественной деятельности и изучении региональной культуры − очень специфический процесс.

С одной стороны, в обществе возрастает потребность в общении с искусством и друг с другом посредством графического языка, возрастает потребность в творческой самореализации через искусство. Активизируется потребность в визуальном, художественно-образном общении, внедрении компьютера во все области человеческой деятельности. Новый вид общения позволяет обмениваться разно-

образной визуальной информацией, авторскими произведениями. Умение рисовать стало востребовано в реальной жизни. Современная цифровая техника позволяет технически обработать рукотворные вещи, расширить их вариативность и придать законченность и определенный профессионализм изображению.

С другой стороны, истинный профессионализм, требующий серьезной длительной подготовки, не так уж и востребован. Каждый, взявший карандаш или кисть как инструмент самовыражения, часто считает себя художником и громко заявляет, что учиться этому не надо или вообще вредно. Иногда наблюдается и другая крайность: обучающийся изобразительному искусству погружается в репродуктивную штудию, копирование натуры и не может выявить, осознать, передать художественно-образную основу изображения. Художественная деятельность определяется в философии как синтез познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной деятельности. Этот более высокий уровень достигается при освоении всех составляющих видов деятельности и несет в себе познавательную, преобразовательную, ценностную, коммуникативную информацию, без которой нет понятия художественного образа и нет понятия искусства. Другими словами, художник должен овладеть особым языком для передачи духовной и интеллектуальной информации. Поэтому основополагающей особенностью молодежного пленэра является создание условий формирования потребностей в познании культурного наследия, овладении художественно-образным языком и успешное применение его в индивидуальной творческой художественной деятельности.

Осознанная необходимость развития мотивационной сферы как первоосновы позволяет более четко обозначить общие и индивидуальные цели проведения молодежного пленэра. Пленэр как образовательный процесс должен быть направлен на решение учебных, развивающих, воспитательных и личностно-творческих задач, и это еще одна важная особенность проведения молодежного пленэра.

В соответствии с целями пленэра определяется содержание и его основные компоненты. Познавательный когнитивный компонент образовательного процесса на молодежном пленэре необходимо построить как исследование регионального культурного наследия на основе единства изучения традиций отечественной художественной школы и исследования инновационных подходов в современных направлениях искусства. Развивающий деятельностный компонент образовательного процесса всегда связан с овладением умениями и навыками; в нашем случае это выбор исторически ценного мотива, осознанное применение единства изобразительных и выразительных средств в создании художественно-образной основы этюда, зарисовки, тематической композиции. Воспитательный ценностно-ориентационный компонент предполагает формирование эстетического отношения к миру (изображаемым мотивам, культурным объектам), людям (как носителям исторической, духовной информации), самому себе (как творческой, самоактуализирующейся личности, от которой во многом зависит сохранение и развитие региональной культуры); деятельности (как процессу самореализации).

Личностно-творческий компонент содержания образования на пленэре может быть направлен на расширение мировоззрения, накопление профессионально значимой историко-культурной информации, поиск индивидуального художественно-образного языка в создании пленэрных работ.

Особенности организации молодежного пленэра как специфического образовательного процесса связаны с приглашением опытных самобытных художников в качестве наставников и применением авторских художественно-творческих методов в реализации содержания. Художник-педагог учит на основе накопленного индивидуального опыта, сложившихся традиций и специфики художественно-образного авторского языка, поэтому роль наставника на молодежном пленэре очень велика. Опытный художник, имея индивидуальное видение, авторский почерк, от-

работанные методы и приемы, может практически помочь активно включиться в художественную деятельность. Осознавая значимость культурных исторических памятников, знакомясь с традиционными ценностями, участники учатся воспринимать и передавать их в художественных образах. Все это способствует изучению, сохранению и развитию культуры и является одним из важнейших путей социализации, самоопределения личности, ее самовыражения через развитие творческого потенциала и обретение индивидуальности.

В современном информационном обществе доступность теоретической и в определенной мере практической информации в виртуальном пространстве не может заменить живого общения и накопления реального практического опыта. Реальный опыт остается одной из наиболее важных составляющих жизни и искусства. От уровня художественно-творческого опыта во многом зависит дальнейший путь развития и художника, и педагога.

Пленэр как творческий форум молодых художников и признанных мастеров изобразительного искусства − это новый шаг на пути изучения региональной художественной культуры, укрепления традиций отечественной живописи и развития ее современных направлений. Профессиональное сотрудничество в рамках молодежного пленэра можно считать ярким примером применения комплекса художественно-творческих методов для изучения культурного наследия региона.

Практическая художественная часть пленэрных проектов строится на единстве трех основных составляющих творческого процесса: традиции, инновации, синтеза. Обычно участникам на практике предлагается познакомиться с развитием традиций реализма в творчестве различных художников, однако рамки проекта не ограничивают участников, они могут не просто соблюдать традицию, но экспериментировать, анализировать инновационные находки других, в процессе практической изобразительной деятельности каждый участник пытается синтезировать полученные впечатления и искать собственный стиль и образный язык.

Выбор мотивов для изображения, прежде всего, связан с историческими местами. Работая вместе с опытными липецкими и иностранными художниками, студенты и выпускники Художественно-графического факультета могут по-новому взглянуть на привычные пейзажи, сравнить результаты работы и более детально изучить изображаемые архитектурные памятники. Важным этапом применения художественно-творческих методов на пленэре являются итоговые просмотры и выставки, которые позволяют обсуждать успехи, анализировать ошибки и приступать к новому этапу работы, учитывая пожелания опытных художников. В результате такой многоплановой совместной деятельности происходит синтез художественной и исследовательской деятельности, который дополняется индивидуальными творческими чертами каждого участника.

Художественно-творческие методы, применяемые в организации молодежных пленэров, позволяют участвовать в содержательных процессах сотрудничества, которые объединяют и творчески активизируют всех участников. Современные требования модернизации образования на основе единства гуманистического и прагматического подходов предполагают дальнейшее расширение образовательного пространства, включение региональной культуры в содержание подготовки художников-педагогов. В связи с этим молодежные пленэры представляются одной из актуальных современных форм работы с новым поколением художников-педагогов. Учитывая определенную разобщенность как характерную черту современной молодежи, назрела необходимость создания в регионах научно-творческих объединений как координационного центра по обобщению и развитию опыта различных структур, форм и методов художественного образования. Создание условий для повышения духовного и интеллектуального уровня молодежи, приобщения к культурным ценностям региона способствует и развитию современной региональной культуры.

В реализации регионального компонента при подготовке художников-педагогов большое значение имеют экскурсии. Как правило, это достаточно кратковременные поездки по историческим местам региона, во время которых не всегда хватает времени на зарисовки и этюды, но появляется возможность фотографирования интересных памятников, исторических пейзажей и музейных экспонатов. В этом случае фотография становится художественно-творческим методом документирования визуальной информации, входящей в содержание регионального компонента.

Важно отметить, что в современной фотографии обозначилось несколько самодостаточных направлений: этнографическо-социологическое, репортажное, плакатно-рекламное, художественно-конструктивное, декоративное, символико-концептуальное, импрессионистское. Каждое из этих направлений выполняет свою специфическую художественную, социальную, культурно-коммуникативную и краеведческую функцию. Однако данные направления не исключают друг друга; фотохудожник, как правило, работает в нескольких из них. Художественный образ исторически вырастает на основе эмпирически воспринятой действительности и отражает становление и развитие культурно-смыслового взаимодействия между художником и внешним миром.

Новые технологии позволяют создавать визуальный архив региональной культуры в фотографиях, видеосъемках и современном формате в виде 3D-путеводителя. Данный формат изображения предоставляет новые возможности визуализации, что позволяет лучше представить объект, выявить его детальные особенности и сформировать панорамное представление. Метод наглядной передачи информации в формате 3D способствует развитию интереса у студентов и делает процесс изучения регионального материала более эффективным и увлекательным. Систематизированная и визуализированная информация, включенная в содержание регионального компонента, позволяет наиболее полно использовать ее при подготовке будущих учителей изобразительного искусства.

Применение художественно-творческих методов в комплексном изучении исторического и художественного наследия своего региона помогает в дальнейшем осуществлять сравнительный анализ художественных произведений других регионов и в конечном итоге обогащает представление о многообразии и целостности мировой художественной культуры.

Формирование эстетической визуальной культуры как важного компонента образования нового поколения является актуальной проблемой современности. От культуры восприятия во многом зависят отношения человека с миром, формирование мировоззрения и уровень его самореализации через создание художественно-образного изображения. Процесс становления молодого художника-педагога очень многогранен и противоречив: это максимальное знакомство с историей, теорией и практикой изобразительного искусства и постоянный поиск собственного индивидуального художественно-образного языка. Применение художественно-творческих методов в реализации регионального компонента позволяет повысить визуальную и профессиональную культуру художника-педагога, в определенной степени влиять на формирование мотивационной сферы личности, способствовать ее самоопределению, творческому саморазвитию и самореализации в будущей профессии.

**АННОТАЦИЯ**

На основе выявленных особенностей содержания регионального компонента художественного образования в статье обозначены приоритетные методы его реализации. Проанализированы на конкретных примерах комплексные художественно-творческие методы исследования региональной культуры студентами. Обозначены возможности формирования содержания регионального компонента и его реализации в процессе подготовки художников-педагогов и организации учебных практик студентов.

**Ключевые слова:** художественно-педагогическое образование, региональный компонент, художник-педагог, художественно-

творческий метод, пленэр, фотодокументирование, воссоздание культуры.

**SUMMARY**

Based on the identified characteristics of the content of the regional component of art education the article outlines the main methods of the priority of its implementation. Specific examples of integrated artistic and creative methods of studying the regional culture of the students analyzed. The opportunities of forming the content of the regional component and the delivery of the content in the training of artists-teachers in the process of organizing practical training of students indicated.

**Key words:** artistic-pedagogical education, regional component, the artist-teacher, artistic-creative method, plein air, photographic documentation, reconstruction of a culture.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Арнольдов А. И. Путь к храму культуры: образование как социокультурный феномен. − М.: ГРААЛЬ, 2000. − 107 с.

2. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. − М.: Педагогика, 1989. − 558 с.

3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. − М.: Логос, 2010. − 336 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. − М.: ИЦ ПКПС, 2004. − 42 с.

5. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. − М.: Знание, 1980. − 96 с.

6. Липецк: материалы Липецкого областного краеведческого музея, Архивного управления администрации города Липецка и музея ОАО «НЛМК». − Липецк: Творческий центр «Традиция», 2013. − 160 с.

7. Полонская М. А. Художественно-педагогическая оценка деятельности учителя изобразительного искусства // Актуальные проблемы художественного образования. − М: ИХО РАО, 2005.

8. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. − М.: Педагогика, 1984. − 95 с.

***О. П. Шабанова, М. Н. Шабанова***

УДК 378:7

# РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ДИЗАЙН КОСТЮМА»

Область профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения включает подготовку обучающихся по профессии и специальностям в образовательных учреждениях, центрах подготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов, а также службе занятости населения. Бакалавр профессионального обучения с профилем подготовки «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: учебно-профессиональной, научно-исследовательской, образовательно-проектировочной, организационно-технологической и обучению по рабочим профессиям.

Конкретный вид профессионально-педагогической деятельности, к которому готовится студент, должен определять содержание его образовательной программы, разработанной высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками и объединениями работодателей. В круг профессиональных задач педагога профессионального обучения входит подготовка рабочих по отраслям экономики, диагностика и прогнозирование развития качеств их личности, использование инновационных форм и методов обучения, формирование их профессиональной компетентности, раскрытие творческого потенциала, воспитание нравственности, духовности, развитие эстетической культуры и художественно-творческих способностей.

Для решения обозначенных выше задач необходимо подготовить в стенах вуза педа-

гога-дизайнера, сочетающего в себе высокопрофессиональные качества художника, технолога, исследователя, воспитателя, носителя культуры, методиста, психолога, конструктора, модельера, педагога-наставника. Многоаспектность профессиональных задач под силу только творческой личности. Какими же свойствами должна обладать личность творческого педагога, отличающаяся от педагога, работающего по образцу?

Я. А. Пономарёв в своем труде «Психология творчества и педагогика» выделяет три группы свойств, характерных для творческой личности. К первой группе он относит перцептивные свойства, связанные с восприятием информации. Автор считает, что напряженность внимания, огромная восприимчивость могут обеспечить сохранение и переработку огромного потока информации, с которым сталкивается современный специалист в любой области деятельности [7]. Тем более, если речь идет о педагоге творческой профессии.

Будущему мастеру профессионального обучения необходимо постоянно держать в памяти целый арсенал знаний из области композиции, стилей, технологий обработки, истории костюма и культурного наследия костюма различных эпох и народов, педагогики, психологии и методики. Но самым главным является постоянное пополнение, совершенствование знаний. А это возможно только при огромной напряженности внимания и эмоциональной впечатлительности. Педагог будет интересен обучающимся в том случае, если постоянно будет привносить в содержание образования новое знание из области технологической обработки тканей, новый опыт в конструировании и моделировании одежды, знание новых тенденций и направлений моды. Предметом его профессионального интереса должны стать новые методики, педагогические технологии, формы и методы организации учебного процесса. Его профессиональный уровень будет признан высоким, если он будет способен осмысливать и воспринимать новые направления, связанные с модернизацией российского образования, и в первую очередь, с подготовкой конкурентоспособного и мобильного специалиста на рынке труда.

Вторую группу свойств Я. А. Пономарёв называет интеллектуальными и отождествляет ее с наличием инициативы, фантазии, выдумки, способности предвиденья.

Педагог, обучающий специалиста в области деятельности, связанной с производством одежды, должен быть, прежде всего, художником, который в процессе творческого поиска может создавать не только качественные, профессионально исполненные объекты, но и придавать им художественный образ. Средство создания художественного образа в костюме он избирает самостоятельно, и именно в этом проявляется его талант.

Прогнозировать успешность той или иной творческой идеи специалист может, если у него есть способность предвидения. Но эта способность базируется на огромной базе знаний, умении уклониться от шаблонности, высоком упорстве и инициативности, а также оригинальности и вариативности решения поставленных задач. Эти свойства личности автор относит к третьей группе свойств − характерологической. Выпускник должен обладать профессиональной готовностью к бесконечному продуцированию творческих идей и их практическому воплощению в художественно-творческом продукте. Педагог должен уметь видеть ценность идеи обучающегося, включить его в творческий процесс и предоставить ему самостоятельный путь решения творческой задачи.

Для реализации всех вышеперечисленных видов деятельности выпускнику данного направления подготовки необходима особая форма мышления − профессиональное мышление, то есть совокупность таких интеллектуальных умений, реализация которых обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности.

В процессе формирования у студента основ профессионального мышления можно выделить некую центральную корневую единицу измерения его уровня. Этой единицей является творчество. Именно творчеством

должны быть пронизаны учебный процесс, все учебные задания, формы организации занятий и сам конечный продукт проектной деятельности студента – его творческая художественная работа.

Как смыслообразующую ось человека рассматривает процесс творчества известный психолог П. Вайнцванг. Именно ему принадлежат слова, практически определяющие стратегию обучения в вузе как творческий процесс: «Каждый человек приходит в этот мир со своими, только ему присущими склонностями, способностями и талантами, если их не реализовывать, жизнь становится тягостной и бессмысленной. Весь хаос, дисгармония и беспорядок, которые мы видим вокруг, происходит от того, что люди не могут найти свое истинное призвание» [1].

Вышеизложенный анализ показывает, что педагог, обучающий творческой профессии, а в нашем случае – проектированию и изготовлению одежды, должен владеть высоким уровнем творческого мышления, которого требует его профессиональная деятельность.

Различные виды проектной деятельности человека, имеющие целью формирование эстетической и функциональной предметной среды, отождествляют с дизайнерской деятельностью или дизайном. А художественное конструирование относят к виду художественной деятельности, объекты которой стремятся к соответствию эстетической оценки. Придать эстетичный вид любой вещи автор может лишь в том случае, если он овладел законами композиции, то есть создает ее по законам красоты.

Под композицией в искусстве понимают строение (структуру) художественного произведения, расположение его основных элементов и частей в определенной системе и последовательности. Композиция – это единство и целостность формы художественного произведения, обусловленная его содержанием. Композицию рассматривают в двух взаимосвязанных проявлениях: как живой процесс художественного творчества, то есть процесс решения проектной задачи и как ее результат, то есть сам продукт творчества.

Считается, что первым употребил слово «композиция» по отношению к произведению искусства итальянский ученый, теоретик искусства эпохи Раннего Возрождения, живописец и архитектор Мон Багиста Альберти (1404–1472). Он считал, что композиция – это такое разумное основание живописания, благодаря которому части видимых вещей складываются в картину. В последующие столетия и вплоть до современных исследований делаются попытки дать определение композиции. Недаром народный художник Е. А. Кибрик сетовал, что когда в Академии Художеств разрабатывались программы по композиции, не удалось найти приемлемой для всех формулировки, что есть композиция.

Приведем лишь некоторые из определений этого феномена.

Н. Волков: «Композиция – главная форма произведения искусства».

В. Ванслов: «…все виды искусства характеризуются наличием такой важнейшей стороны художественной формы, как композиция».

К. Ф. Юон: «Продуманную и завершенную композицию рассматривают как образную форму, в которой приведены к смысловому и формальному единству все части картины».

М. В. Алпатов: «Подражая определенным принципам строения органической и неорганической природы и последовательно рассматривая их, человек делает композицию основой художественного творчества, средством выражения своего отношения к действительности».

И. Н. Крамской: «Композиции именно нельзя и не должно учить, и даже нельзя научиться до тех пор, пока художник не научится наблюдать и сам замечать интересное и важное».

Перечисление определений композиции можно продолжить дальше. Этот анализ показывает, как сложен и неоднозначен исследуемый феномен. Однако из сказанного выше следует, что композиция – это стройная взаимосвязь частей, обеспечивающая целостность изображения, направленная на раскрытие содержания.

Слово «композиция» в применении к костюму означает умение правильно сочетать все его элементы в единое целое для создания гармоничного образа. Гармонизации формы костюма способствует знание основных закономерностей композиции. Правильное использование средств композиции при разработке моделей одежды − удачный выбор формы и линии костюма, продуманное сочетание фактуры, цвета − во многом может определить гармоничное решение законченного произведения.

Размышляя о композиции костюма, можно смело утверждать, что все средства его выразительности обретают свою подлинную жизнь и поэтичность лишь в определенном дозированном и гармоничном сочетании друг с другом на подчинении и соподчинении, согласовании и контрастах. Только в верном композиционном решении рождается художественный образ, воплощающий идею и замысел дизайнера. Форма, цвет, контур, силуэт, пластика, движение − все эти составляющие композиции занимают мышление работающего над проектом костюма будущего педагога профессионального обучения. В построении композиции костюма задействованы основные мыслительные операции: анализ, синтез, абстрагирование, классификация, обобщение. В этом процессе преодолеваются пассивные формы сознания, они переходят в активную созидательную форму.

Мышление, связанное с построением композиции, часто называют композиционным мышлением; оно представляет активный процесс творческого осмысления и преобразования личностью окружающей действительности. В создании композиции костюма участвуют как композиционное, так и художественно-образное мышление. Причем, начиная с момента замысла, они как бы выполняют разные задачи, но в конечном результате, то есть в композиции, они сливаются и становятся неразделимы. В этом конечном результате правила, приемы и средства служат инструментом и языком композиционного мышления.

А. В. Гавриков в своем диссертационном исследовании дает определение этому феномену: «…высший познавательный мыслительный процесс, направленный на воплощение замысла в художественное произведение, называется композиционным мышлением» [2].

Как вид композиционное мышление у художника преобладает над другими видами мышления именно в момент композиционной деятельности. «Все виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются», – замечает Р. С. Немов [5].

Из этого следует, что композиционное мышление можно уверенно считать самостоятельным видом мышления, так как в нем зафиксирован мыслительный процесс с его операциями и конечным результатом, который служит основой как творческого, так и художественно-образного мышления.

Л. И. Панкратова определяет композиционное мышление как разновидность творческого мышления и указывает, что оно: «…имеет специфику, обусловленную преломлением мыслительных операций через конкретные условия деятельности − это изобретение и оценка образа» [6].

В. Л. Илюшенко в своем диссертационном исследовании так говорил о композиционном мышлении: «В большей или меньшей степени оно проявляется во всех видах и на всех стадиях изобразительной деятельности. Это то мышление, которое связано с организацией художественного пространства» [3].

Проблема композиционного мышления, прежде всего, является проблемой теории искусства и психологии, а вот процесс его формирования в исследованиях ученых рассматривается чаще всего с позиции методической организации в образовательном учреждении при обучении творческим предметам.

Формирование композиционного мышления происходит в различных видах творчества. В изобразительной деятельности композиционное мышление может продуктивно формироваться при выполнении набросков пейзажа, в работе над портретом и в про-

цессе выполнения натюрморта, то есть в любом жанре изобразительного искусства.

Уровень композиционного мышления в диапазоне от высокого до низкого легко «считывается» с продукта художественно-творческой деятельности студента − портрета, натюрморта, наброска. А это значит, что главенствующим звеном в развитии композиционного мышления является деятельность по решению композиционных задач. Следовательно, деятельность, в которой идут поиски композиционного решения, предопределяет работу композиционного мышления. Поэтому средством композиционной деятельности может быть сочинительство и картины, и натюрморта, и орнамента, и разработка дизайна костюма, где композиция выступает как организующий элемент художественной формы.

При объяснении понятия «композиция костюма» важно и полезно раскрывать его как систему задач, общих для композиции станковой, скульптурной, архитектурной, и композиции в декоративно-прикладном искусстве, то есть следует формировать общие представления о принципах построения художественного произведения. «Такая общность задач, − пишет Е. Н. Ковешникова, − поможет работать над моделью одежды осмысленно, взвешивая каждый элемент композиции, подчиняя всю работу стройной логической системе, которая позволяет найти целостное выразительное и неповторимое решение костюма» [4].

Композиционное мышление будущего педагога профессионального обучения во многом зависит от степени эмоциональности и выразительности создаваемого им художественного образа. Композиция костюма реализуется через следующие условности, характеризующие категорию образности: акцентирование − усиление значимости определенной детали или части композиции; ассоциативность − придание костюму своеобразной образной окраски; противопоставление − составление противоположных друг другу элементов костюма.

Эти условия нами будут использованы в разработке композиции костюма студентами профессионального обучения. Осмысленные решения композиционных задач в процессе создания костюма развивают целый комплекс способностей у студентов. В процессе композиционного поиска дизайнер стремится к достижению целостности и выразительности формы. Гармоничное целое отлично спроектированного промышленного изделия обладает многими специфическими свойствами и качествами, характерными для высокоорганизованной формы. Такая форма всегда целостна, ее элементы соподчинены между собой, уравновешены, едины по характеру, пропорциональны, масштабны. В результате форма несет определенную образную информацию. Если добавить тектоничность и высокую организованность объемно-пространственной структуры, то получим основные свойства, которыми должно обладать высококачественное изделие. Значимость этого или иного свойства композиции не одинакова для разных изделий, но перечисленные выше свойства обязательны для всех.

Только композиция устанавливает связи между частями, элементами костюма как целостного художественного произведения на основе определенных закономерностей, правил, приемов, средств. Гармонично целое произведение − костюм − являет собой пример высокоорганизованной, художественной формы. Ее элементы соподчинены, уравновешены, едины, пропорциональны, масштабны, обладают тектоничностью и высокоорганизованной объемно-пространственной структурой.

Итак, композиция костюма рождается в композиционной деятельности. Композиционная деятельность управляется композиционным мышлением. В свою очередь, композиционная деятельность формирует, повышает уровень композиционного мышления. Композиционное мышление мощно развивается в решении композиционных задач. Работа над композицией костюма предоставляет студенту многообразие сменяющих друг друга композиционных задач, решение которых требует от работы сознательного (логического) и интуитивного (эмоционального) уровня мышления. Причем в момент зарождения замысла,

гипотезы и поиска реализации преимущественные позиции в мышлении отданы его эмоциональному уровню, что соответствует акту творчества. На основании этого мы вправе утверждать, что композиционное мышление сливается в едином процессе с творческим мышлением.

Это логическое утверждение позволяет сделать вывод о возможности повышения уровня сформированности композиционного мышления студентов профессионального обучения в процессе художественно-проектной деятельности в рамках дисциплины «Дизайн костюма».

**АННОТАЦИЯ**

В статье раскрывается феномен композиционного мышления студентов-дизайнеров, дается его уровневая характеристика и указываются средства и условия его эффективного и гармоничного формирования в процессе вузовской подготовки.

**Ключевые слова:** мышление, композиционное мышление, композиция костюма, критерии и уровни композиционного мышления.

**SUMMARY**

In the article a phenomenon of composite thinking of students, its characteristic, specifies and conditions of its effective and harmonious formation in the course of high school preparation of teachers of vocational training revealed.

**Key words:** thinking, composite thinking, a suit composition, criteria and level of composite thinking.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вайнцванг П. Десять заповедей творческой личности. − М.: Просвещение, 1990. − 183 с.

2. Гавриков А. В. Формирование композиционного мышления студентов художественно-графических факультетов педвузов средствами наброска пейзажа: дис. … канд. пед. наук. − М., 2007. − С. 42

3. Илюшенко В. Л. Активация композиции мышления: дис. … канд. пед. наук. − М.: МПГИ, 2000. − 154 с.

4. Ковешникова Е. Н. Теория и методика художественного и профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук. − М., 2000. − 388 с.

5. Немов Р. С. Общие основы психологии. − М.: Владос, 2001. − Кн. 1. − 668 с.

6. Панкратова Л. И. Формирование композиционного мышления студентов факультета педагогики и методики начального образования вуза на занятиях изобразительным искусством: дис. … канд. пед. наук. − 1998. − 229 с.

7. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. − М.: Педагогика, 1976. − 280 с.

***А. Е. Максименко***

УДК 378/378.046.4 : 7.05-051

# ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРА

Процесс профессиональной подготовки будущих дизайнеров представляет педагогически обоснованную, взаимосвязанную систему структурных и функциональных компонентов. В этой связи чрезвычайно важным для нас является изучение организации и координации циклов учебных дисциплин, видов, методов, форм и технологий обучения. Особый интерес для исследования представляет структура и организация профессиональной подготовки дизайнеров как многоуровневой системы, включающей несколько этапов непрерывного обучения: научно-методическую и практическую профессиональную подготовку младшего специалиста, бакалав-

ра, магистра, последипломное повышение его квалификации. Комплекс связей, сложившихся между этими уровнями подготовки, отражают качество и эффективность деятельности будущих дизайнеров.

Актуальность статьи обусловлена модернизацией образования в области профессиональной подготовки молодежи в новых социально-экономических условиях развития общества. В программе модернизации на систему среднего и высшего профессионального образования возлагается качественно новая функция − подготовка специалиста, способного принять активное участие во всех преобразованиях общества.

Содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение у будущих дизайнеров самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Задача педагога − создать условия, в которых обучающийся смог бы реализовать свой потенциал и достичь поставленной цели.

Выбор целевого подхода как методологической доминанты профессиональной подготовки дизайнера обусловлен спецификой его учебно-профессиональной деятельности и особенностями развития важного профессионально-личностного качества будущего дизайнера. Потенциал как интегральная совокупность личностно-профессиональных качеств обладает также динамическими свойствами и способен обогащаться, накапливаться, раскрываться и развиваться. Интенсивное формирование и развитие будущего дизайнера осуществляется, по нашему мнению, в процессе профессиональной подготовки на всех образовательных уровнях подготовки, в период накопления знаний, опыта практической деятельности, осознания своих способностей, возможностей и ценностного самоопределения, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие.

Цель данной статьи − теоретически обосновать эффективность принципа преемственности в системе дизайн-образования и, в частности, в профессионально-личностной подготовке будущего дизайнера.

Качественные преобразования в современном обществе и информационный взрыв, происходящий во всем цивилизованном мире, обуславливают изменения в системе образования. Развитие рыночных отношений в период вступления мирового сообщества в информационную эру ставит перед образовательными учреждениями новые задачи по подготовке социально активного, творчески и инициативно мыслящего, а также профессионально мобильного специалиста. Переход к новой образовательной концепции, доминирующим фактором которой выступает культура, воспитание «человека культуры», определяет ориентиры образования. Изменение стиля профессионального мышления, личностно ориентированный подход, внедрение проектных технологий, гуманитаризация образования и другие процессы определяют ведущие идеи и тенденции развития современного высшего профессионального образования. Его целью становится не узкопрофильная подготовка, а общекультурное, социально и личностно значимое непрерывное развитие творческого потенциала личности, формирование профессиональной культуры.

Основные положения концепции личностно ориентированного обучения разработаны в отечественной педагогике и психологии (В. В. Сериков, И. С. Якиманскская). Суть ее заключается в обеспечении развития и саморазвития личности обучающего на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Личностно ориентированное образование базируется на признании за каждым обучающимся права выбора собственного пути развития, сосредоточении его внимания на максимальном развитии сущностных сил и ответе на главные вопросы: «К чему я пришел, какие результаты получил и какими усилиями это достигнуто?» Содержание образования, его средства и методы структурируются так, что позволяют студенту проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. В этих целях разрабатываются индивидуальные программы (концепции, карты, дневники), моделирующие исследовательское мышление, организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр, учебный материал

интегрируется для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими студентами [3].

Система личностно ориентированной подготовки будущих дизайнеров включает три логических этапа. Эти этапы соответствуют целям, задачам, содержанию, структуре и функциям профессиональной деятельности.

Первый этап − процесс формирования профессиональной направленности личности будущего дизайнера, предполагающий систематическое освоение информации, овладение необходимым объемом теоретических понятий и практических умений. Этот этап подготовки будущих специалистов включает:

− составление студентами самохарактеристик, отражающих исходный уровень их профессиональной направленности, целей, интересов, потребностей в будущей профессиональной деятельности;

− изучение пропедевтических курсов на основе подготовленных учебных программ, пособий и методических разработок интегрированных занятий;

− определение перспектив профессиональной деятельности.

Цели и задачи первого этапа предполагают обращение к биографическому методу, направленному на сбор первичной информации о себе как субъекте педагогического процесса. С целью идентификации полученной информации студентам предлагаются вопросы, связанные с их будущей жизнедеятельностью:

− направленность личности, мотивы, цели, интересы, потребности, причины выбора конкретной специальности, специализации;

− способности и возможности реализации личностных и профессиональных целей, представления о своем профессиональном будущем;

− темперамент и характер личности, способствующие достижению поставленных целей, профессиональному и личностному росту;

− саморегуляция и рефлексия, позволяющие планировать, организовывать осуществление ближайших и перспективных целей, контролировать, корректировать и оценивать цел результаты своей жизнедеятельности, определять степень осознания своих действий, своего «Я».

Результаты применения биографического метода позволяют определить первоочередные задачи, связанные с формированием профессиональной направленности личности студентов. Именно осознание своих мотивов и целей, понимание собственных особенностей и возможностей впоследствии станет основой развития различных сторон личности будущего дизайнера, его индивидуальности.

Первый этап, прежде всего, связан с началом изучения дисциплин пропедевтических курсов. На лекционных и практических занятиях решается задача сведения учебного материала к необходимому и достаточному минимуму, позволяющему студенту:

− строить свою профессиональную деятельность на высоком уровне;

− самостоятельно изучать, находить и объяснять композиционные решения, принимать обоснованные профессиональные решения;

− самостоятельно добывать научно-профессиональные знания, умело и быстро ориентироваться в поступающем потоке информации.

На данном этапе реализуются интегративные технологии проведения практических занятий по специальным дисциплинам. Основной целью технологического подхода к проведению практических занятий является научить студентов выполнять поисковые эскизы, создавать художественный образ и композиционные решения дизайн-объектов.

Разработанные интегративные педагогические технологии позволяют формировать у студентов системные знания в условиях «погружения» в различные организационные формы учебно-воспитательного процесса: дискуссии, просмотры, межпредметные семинары, деловые игры имитационного обучения и другие интегративные формы занятий.

В связи с личностно ориентированным подходом в обучении устанавливается динамичная система получения оперативной информации об отношении студентов к учебно-

му процессу. С этой целью на первом этапе проводится анкетирование, направленное на определение студентами экспериментальных групп содержания и структуры индивидуальных учебных планов.

На данном этапе проводится работа по дальнейшему формированию интереса к исследовательской деятельности. С этой целью студентам предлагаются научно-профессиональные работы, ориентированные не только на овладение культурой мышления, развитие способностей к обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору способов ее достижения, но и изучение рисунка и использование его в практике составления композиции, выбор техники исполнения любого рисунка; развитие навыков линейно-конструктивного построения, овладение основами академической живописи, современной шрифтовой культурой, приемами работы в макетировании и моделировании, приемами работы с цветом и цветовыми композициями, методами и технологией классических техник станковой графики (гравюра, офорт, монотипии), основными правилами и принципами набора и верстки.

Показателями завершенности первого этапа работы является постепенное повышение уровня сформированности мотивов, интересов и потребностей в профессиональной деятельности будущих дизайнеров как результат профессионального самоопределения, а также признание ими ценности научно-профессионального знания и овладение исходными теоретическими понятиями.

Второй этап − формирование основ профессионального мышления – предполагает признание приоритета научно-профессиональных знаний и личностную потребность в них. На данном этапе осуществляется такой вид творческой деятельности по формированию эстетически выразительной предметно-пространственной среды, который интегрирует художественную и проектную деятельность, направленную на создание и совершенствование высококачественной, конкурентоспособной продукции. Этот этап нацелен на развитие способности студента выдвинуть и обосновать на теоретико-экспериментальном уровне собственный подход к решению частично-поисковых профессиональных задач. Задачный подход к исследованию и построению совместной деятельности педагога и студента представляет перспективный путь обеспечения целостности педагогического процесса в его содержательном, процессуальном и методико-технологическом аспектах.

Программа личностно ориентированной подготовки будущих дизайнеров на данном этапе включает:

− разработку проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи, возможных приемов гармонизации форм и структур, а также комплекса функциональных композиционных решений;

− конструирование предметов, товаров, промышленных образцов; подготовку полного набора документации по дизайн-проекту для его реализации, осуществление основных экономических расчетов проекта.

Формирование основ профессионального мышления на втором этапе связано с реализацией принципов контекстного обучения, в котором единицей работы преподавателя и студента становится не учебная информация, а ситуация в ее предметной и социальной определенности. В результате деятельность обучающихся приобретает черты, отражающие одновременно особенности учебной и будущей профессиональной деятельности. Контекстное обучение выступает как профессионально ориентированное обучение, при котором все знания приобретаются в приближенных к профессиональной деятельности условиях, а все то, что не может быть включено в этот контекст, по возможности исключается из обучения.

На втором этапе студентам предлагаются спецкурсы, дающие возможность рассмотреть все виды профессиональной деятельности будущих дизайнеров. Известно, что ведущим компонентом в структуре личности является ее направленность. Наиболее существенным показателем профессиональной направленности дизайнера есть осознание им своей

деятельности как непрерывного процесса выполнения системы последовательно взаимосвязанных задач. Взяв за основу личностно ориентированную систему подготовки, мы направляем обучающихся на осознание учебно-профессионального процесса как целостной программы действий, к реализации которой должен быть готов будущий дизайнер.

Большую роль в освоении методов решения учебно-профессиональных задач играют теоретические и практические занятия по дисциплине «Проектирование». Их целью является развитие творческих способностей, нестандартного мышления, воображения, создание индивидуального стиля в графике, понимание стилей и направлений моды, умение создавать проекты различных видов и назначений. Процесс изучения дисциплины направлен на формирование умений разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерских задач.

Итогом второго этапа личностно профессионального становления является достаточно высокий уровень сформированности у студентов системного представления о профессиональной деятельности. Знание алгоритма решения учебных задач и владение основными положениями технологий обучения позволяют сформировать умение разбираться в профессиональных ситуациях, находить оптимальные варианты их разрешений в процессе практической профессиональной деятельности.

Третий этап − формирование элементов профессиональной культуры как неотъемлемой части общей культуры личности. Этот процесс связан с развитием потребности и способности воспринимать и использовать историко-профессиональную информацию для решения проблемных профессиональных задач. К такой информации, прежде всего, относится знания истории, современного состояния и перспектив развития отечественного и зарубежного дизайна, его содержания, структуры и функций.

Программа подготовки будущих дизайнеров на этом этапе включает изучение спецкурса «Визуальное искусство», а также прохождение производственной практики, предполагающей:

а) умение разбираться в функциях и задачах учреждений и организаций, фирмах, структурных подразделениях, занимающихся вопросами дизайна, готовность пользоваться нормативными документами на практике;

б) применение методов и средств познания, обучение и самоконтроль для интеллектуального развития, повышение культурного уровня и профессиональной компетенции, сохранение своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования.

Специально-профессиональная подготовка на третьем этапе работы связана с практической профессиональной деятельностью обучающихся в условиях производственной практики. Одним из важных моментов производственной практики является проведение учебно-тренировочных семинаров. Первый семинар посвящен рассмотрению проблем визуального искусства, которые требуют от студентов анализа и понимания.

Раздел основной профессиональной образовательной программы будущих дизайнеров «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся с учетом профиля подготовки. Практики могут проходить в сторонних организациях (предприятиях, фирмах, агентствах, типографиях) или на кафедрах и в лабораториях образовательной организации, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом. Аттестация по итогам практики проводится на основании оформленного в соответствии с требованиями отчета, зарисовок, макетов и отзыва руководителя практики от предприятия.

Цели и задачи производственной практики:

− закрепление и углубление теоретических знаний и практических навыков, полученных при изучении специальных дисциплин;

− приобретение опыта профессиональной (проектной, художественной, дизайнерской)

деятельности с применением изученных технологий;

− формирование навыков эскизирования, моделирования рекламы;

− ознакомление с инновационными формами дизайнерской практики в современной системе индустрии: брендинг, мерчендайзинг, участие в профильных конкурсах.

Уровень выполнения заданий на аудиторных занятиях и в ходе практики служат показателем готовности студентов как к самостоятельной деятельности по освоению учебной информации, так и к будущей профессиональной деятельности. Критерием сформированности основ профессиональной культуры является высокий уровень освоения студентами умений планировать, организовывать, осуществлять и оценивать собственный вариант профессиональной работы с учетом оценки ее социально-исторической перспективы.

Современное образование должно быть направлено на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, таланта. Профессионально-личностная подготовка будущих дизайнеров представляет собой многофункциональный интегративный процесс, включающий развитие творческих способностей и художественно-образного мышления. Структура процесса творческого развития будущего специалиста обусловлена совокупностью ряда компонентов, детерминированных профессионально-личностным подходом.

**АННОТАЦИЯ**

Статья содержит теоретическое обоснование принципа преемственности в профессионально-личностной подготовке дизайнера. Рассмотрены основные педагогические условия эффективности принципа преемственности в системе дизайн-образования.

**Ключевые слова:** преемственность, профессионально-личностная подготовка, дизайн-образование.

**SUMMARY**

The article contains theoretical basis of the principle of continuity in the professional and personal training of designer. The main pedagogical conditions of efficiency of continuity in the training of designers of experts in the context of design education.

**Key words:** continuity, professional and personal training, design education.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. − Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. − 176 с.

2. Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования // Непрерывное образование: методология и практика. − М., 1990.

3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография. − К.: Поисково-издательское агентство, 1998. − 252 с.

4. Зеленина Л. М. Перспективные проблемы развития целостной дидактической системы в условиях непрерывного образования / Л. М. Зеленина, С. И. Портнова // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования: сб. науч. трудов; под ред. Б. С. Гершунского и др. − М., 1987. − С. 38−43.

5. Купцов О. В. Непрерывное образование: подходы и решения // Теория и практика физической культуры. − 1987. − № 9. − С. 7.

6. Маслов В. И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. − М., 1993. − С. 102−117.

ПРАКТИКО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



*В. И. Загурский*

УДК 371.132:784

# ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИХ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ

Одним из основных условий, влияющих на результаты обучения, являются индивидуальные способности студентов, их готовность к восприятию и усвоению материала. На действенную роль этих качеств в подготовке музыканта справедливо указывают В. М. Подуровский и Н. В. Суслова, подчеркивая, что «индивидуальные особенности учеников в освоении нового материала, координации движений и многом другом сказываются на его конечных результатах» [3, с. 233]. Таким образом, в зависимости от подготовки и степени развития специальных способностей, уровень знаний и темп усвоения учебных программ у студентов различны.

Чтобы педагогический процесс был эффективным и давал высокие результаты, необходимо уже в начальный период обучения основываться на знании личностных качеств студентов. Важно иметь четкое представление об индивидуальной восприимчивости каждого из них, о готовности к усвоению нового материала, степени развитости музыкального сознания, мышления, уровне проявления специальных способностей, а также обо всем том, что соотносится с познавательными процессами деятельности музыканта и особенностями индивидуально-психического склада личности. На уяснение особенностей выявления индивидуальных способностей в обучении отдельных категорий студентов-музы-

кантов нацелена данная статья. Опора на такую информацию позволит педагогу выстраивать соответствующие дифференцированные программы, оказывающие корректирующее влияние на развитие профессиональных качеств каждого студента, что поможет в целом стимулировать учебную работу.

В процессе систематического наблюдения за поведением обучающихся, прежде всего, на индивидуальных занятиях в классе дирижирования, а также в условиях академических концертов, зачетов и экзаменов была установлена принадлежность студентов по музыкально-исполнительским способностям к трем основным типам проявления индивидуальности: эмоционально-художественному, интеллектуально-мыслительному, индифферентному, а также к пяти производным их разновидностям: эмоционально-интеллектуальному, эмоционально-неустойчивому, творческому, кинестетическому (техническому) и инертному. Ниже приводится описание каждого типа в его наиболее характерных чертах.

1. Индивидуальные свойства личности *с преобладанием эмоционально-художественных* черт проявляются, прежде всего, в способностях воспроизведения: а) музыкальных произведений, отличающихся эмоционально-образным, глубоко художественным содержанием; б) сочинений композиторов-романтиков, основанных на лирике, мягкой грусти, задушевности, несущих налет приподнятой взволнованности, драматизма, патетики.

В исполнительском процессе такие студенты отличаются оригинальной индивидуальностью. Благодаря способности к перевоплощению им доступен широкий репертуар. Выражение внутреннего эмоционального состояния находит проявление в их образной мимике и пантомимике.

2. Лица, принадлежащие к *интеллектуально-мыслительному* типу, характеризуются сдержанным и направляемым интеллектом, большой сосредоточенностью и устойчивостью исполнительского внимания. Они быстро адаптируются к изменяющимся условиям выступления, отличаются стабильностью эмоциональных состояний. В музыкальном мышлении у музыкантов этого типа хорошо развиты такие компоненты, как логический анализ и обобщение. Выражение внутреннего состояния проявляется в легком изменении цвета лица, иногда в незначительном треморе рук (особенно во время исполнения медленных произведений кантиленного склада).

3. Студенты, принадлежащие к *индифферентному* (интровертивному) типу индивидуальности, обладают низким уровнем эмоциональной реактивности. Их выступление отражает лишь формальное исполнение текста. У таких студентов наблюдается некоторая однопланость в исполнении разных по стилю и художественному содержанию музыкальных произведений. Мимика в исполнительском процессе у них, как правило, отсутствует, взгляд безразличен к происходящему. В период, предшествующий выступлению, у них доминирует плохое настроение. Поэтому произведения, отличающиеся эмоционально-выразительным характером, в их исполнительской трактовке не находят своего адекватного воплощения. У подавляющего большинства студентов, отнесенных к этому типу, музыкальное мышление развито в достаточной степени: они теоретически понимают, как надо исполнять произведение, но практически воплотить эти знания в исполнительский процесс не всегда готовы, несмотря на большую работу, проводимую с ними. Студенты этого типа нуждаются в коррекционной поддержке, находящей выражение в правильном подборе репертуара, в изучении специальной литературы, нахождении поэтических ассоциаций, применении иных действий, направленных на развитие их эмоциональной сферы.

4. Студенты *эмоционально-интеллектуального* типа обладают признаками, схожими с двумя первыми. Свои чувства они проявляют крайне умеренно. Эмоциональный подъем во время исполнения не всегда подчинен логике, вытекающей из художественного содержания музыки. Как правило, находясь в эмоциогенных условиях, эти студенты не проявляют тревожности. Музыкально-теоретическое мышление у них развито слабее, чем у студентов, отнесенных к типам, опи-

санным выше. В зависимости от преобладания интеллектуальных или эмоциональных свойств определяется принадлежность студента к эмоционально-интеллектуальному либо интеллектуально-эмоциональному типу. Отсюда усматриваются и различия в коррекционных программах, в воздействии которых они нуждаются.

5. *Эмоционально-неустойчивый* тип. Название этого типа − от подвижности нервных процессов и быстроты установления связей, действующих не только положительно, но и отрицательно на качество исполнения. При наличии черт, в определенной мере родственных эмоционально-художественному типу, индивидуальные свойства эмоционально-неустойчивого типа проявляются в ярко выраженной эмоциональной реактивности, изменчивости настроений, а в связи с этим в некоторой заторможенности осознания происходящего. В эмоциогенных условиях, по сравнению с обычными (на уроке, репетиции), такое проявление сказывается на понижении художественного уровня исполняемой учебной программы. В этом случае ухудшение исполнительской деятельности обычно приводит к недостаточно четкому запоминанию нотного текста, в результате чего развивается забывчивость в показе ауфтактов для вступления той или иной партии в хоровых произведениях или проведении главной партии для инструментального оркестра. Нередко наблюдается несоответствие амплитуды жеста (а значит динамики), неоправданное замедление или ускорение темпов исполнения произведения и т. д.

Ввиду большой зависимости качества исполнительского процесса от эмоционального состояния, этот тип постоянно нуждается в поощрении, словесной поддержке и убеждении в положительном исходе выступления. Немаловажное значение играет и тренировка музыкантом памяти. Эффективность запоминания текста наизусть соотносится с сознательной мыслительной работой, подкрепленной аналитической деятельностью, на что обращают внимание специалисты в области исполнительства и музыкальной психологии [2, с. 183−198].

6. *Творческий* тип проявления индивидуальности в учебной музыкально-исполнительской деятельности, наряду с наличием качеств эмоционально-художественного и интеллектуально-мыслительного типов, обладает способностью нестандартного, именно творческого решения исполнительских задач. Студенты, относящиеся к такому типу, в процессе исполнения оригинально интерпретируют произведения различных стилей и жанров, самостоятельно находят определенные формы выражения своих эмоций. В их исполнении особенно удачны контрастные (по настроению, динамике, темпу и т. д.) музыкальные произведения. Внешнее выражение эмоциональных состояний проявляется в легком возбуждении, творческом подъеме, выразительной и вдохновенной мимике, тонко реагирующей на художественное содержание исполняемой музыки. Тревожности и неустойчивости в исполнительском процессе, как правило, они не проявляют.

7. *Кинестетический* (технический) тип проявления индивидуальности по своим качествам более близок к *интеллектуально-мыслительному,* чем к *индифферентному.* Вбирая в себя некоторые характерные черты, лица, принадлежащие к кинестетическому типу, отличаются большей способностью к овладению новым учебным материалом. Особенно удачно (в техническом отношении) в их исполнении звучат произведения с подвижным темпом и насыщенной фактурой, требующие остроты и особой четкости жеста. Однако темперамент и увлеченность исполнением у таких музыкантов обычно не связаны с художественным содержанием музыки − они однообразно исполняют все стили без глубокомысленного проникновения в музыкальный образ и философский смысл исполняемого произведения. Их внешние выражения проявляются в некоторой суетливости и торопливости исполнительских движений, напряженности и однообразности мимики.

При работе с такими студентами главной задачей является развитие их художественного мышления, эстетического вкуса, эмоциональной стороны исполнительского процес-

са, формирование умения подчинять двигательные способности музыкальному образу, идейному содержанию произведения.

8. *Инертный тип* индивидуальности характеризуется очень низким уровнем, а иногда и отсутствием эмоциональной реактивности. Лица, отнесенные к этому типу, в исполнении произведений подвижного темпа отличаются некоторой заторможенностью музыкального мышления, следовательно, не проявляют способностей к исполнению технических и богатых глубоким эмоционально-образным содержанием произведений, быстро утомляются из-за неумения концентрировать свое внимание на исполняемой музыке и ее художественных образах. Такие студенты-дирижеры не способны передать хористам тот нужный эмоциональный заряд, который задуман авторами произведения, что лишает возможности слушателя понять всю суть и глубину исполняемого произведения. Они долго разучивают произведения и в связи с этим при работе над репертуаром нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателей. Внешнее выражение эмоциональных состояний у них проявляется в основном при наличии интереса к исполняемым произведениям.

Касаясь вопроса возможности усовершенствования определенных типологических особенностей проявления индивидуальности в учебно-музыкальной деятельности, следует помнить известное положение И. П. Павлова: «Ничто не остается неподвижным, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [1, с. 395]. Поэтому готовность студента к музыкальной исполнительской деятельности не следует рассматривать как явление статичное. Она не может быть сведена к наличию у него свойств, однозначно связанных с этой деятельностью. Соответствие достигается в процессе непрерывного взаимодействия внешних объективных факторов обучения и их требований с внутренними условиями: индивидуальными свойствами и особенностями личности. Этот комплекс не только развивает необходимые способности, но и стимулирует, активизирует их.

Не следует отрицать возможности развития необходимых типологических особенностей проявления индивидуальности в учебно-музыкальной деятельности. Следовательно, задача педагога заключается в том, чтобы выявить и развить в каждом из учеников те или иные способности, которых ему недостает на определенном этапе обучении. Здесь важна совместная напряженная работа педагога и студента над усовершенствованием музыкального мастерства.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена актуальной проблеме современной музыкальной педагогики. Подчеркивается необходимость учитывать индивидуальные особенности, творческие способности каждого студента в процессе обучения дирижерскому искусству. Основываясь на собственном многолетнем опыте работы в качестве музыкального педагога, автор предлагает определенную классификацию обучающихся искусству дирижера. Исходя из психологических и творческих особенностей, специфики мироощущения студентов, устанавливается их принадлежность к трем основным типам проявления индивидуальности, таким как эмоционально-художественный, интеллектуально-мыслительный, индифферентный. Речь идет также о пяти производных разновидностях этих типов − подтипах: эмоционально-интеллектуальном, эмоционально-неустойчивом, творческом, кинестетическом (техническом) и инертном. Подчеркивается, что между указанными типами и их разновидностями все же нет резких, непреодолимых граней.

**Ключевые слова:** музыкальная педагогика, искусство дирижера, типы проявления творческой индивидуальности.

**SUMMARY**

The article is dedicated to the current problem of the modern musical pedagogy, stresses the importance of taking into consideration the individual features of every student's creative abilities while studying the conducting. Basing on the own long-term experience as a teacher of music, an author offers a certain categorization of the persons, studying

the conducting. Depending on the psychological and creative abilities, the particularity of the students' attitude, their attachment to three main types of the individual looses: emotionally-artistic, intellectually-coghitative and laodicean – is determined. The text also deals with five derivative species of these types: emotionally-intellectual, emotionally-unstable, creative, kinesthetic (technical) and inert. The author stresses that there are no severe, irresistible edges between the mentioned types and their species any way.

**Key words:** musical pedagogy, conducting art, types of the individual looses.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. − М.: Наука, 1973. − 660 с.

2. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей. − М.: Гуманитарно-издательский центр «ВЛАДОС», 1997. − 384 с.

3. Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов вузов / В. М. Подуровский, Н. В. Суслова. − М.: Гуманитарно-издательский центр «ВЛАДОС», 2001. − 320 с.

4. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. ф-тов высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и [др.]; под ред. Г. М. Цыпина. − М.: Изд. центр «Академия», 2003. − 368 с.

***В. С. Ярошенко, И. П. Стеганцева***

УДК 378.14

# ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В настоящее время система отечественного музыкально-педагогического образования находится в состоянии серьезного преобразования. С одной стороны, неоспоримы прописные истины о роли музыкального искусства в становлении личности ребенка, развитии его духовно-нравственных качеств. С другой стороны, огромное давление оказывает современная экономическая ситуация в нашей стране, которая не способствует развитию доступного общего музыкального образования. Несмотря на это, стоит отметить, что музыка как определенный вид деятельности, основанный на присущем человеку музыкальном сознании, сопровождала человечество на всех этапах его развития, и история музыкального образования восходит корнями к истокам человеческой цивилизации. В связи с этим в течение всего периода становления человеческой культуры осуществлялся и процесс передачи музыкального опыта последующим поколениям.

Система музыкального образования в России имеет ярко выраженные национальные особенности и традиции. Она складывалась не одно столетие, причем в условиях постоянно меняющейся политической, экономической и культурной обстановки в стране. В 30−50-е гг. XX столетия музыкальное образование обосабливается в особую отрасль музыкально-педагогической науки при четко выраженных двух основных направлениях в сфере изучения историко-педагогических про-

блем в зависимости от их ориентации на специальное или общее музыкальное образование. Задачей специального музыкального образования является обучение будущих профессиональных музыкантов. Задача общего музыкального образования − обучение музыке по возможности всех, в том числе не имеющих предварительной подготовки. Собственно говоря, именно в этом и состоит миссия музыкально-педагогического вузовского образования в подготовке учителей музыки.

В настоящее время эта сложившаяся система музыкально-педагогического образования претерпевает серьезные изменения. Это касается и всего высшего образования в целом, прежде всего, в плане перехода на принципиально новую уровневую образовательную модель (бакалавриат и магистратура). Как отмечает Анисимов П. В., «…новый стандарт предполагает интенсификацию образовательного процесса на основе оптимизации структуры, содержания, форм и методов обучения, включения инновационных, информационных и интерактивных обучающих технологий, обеспечения самостоятельной работы студентов» [1, с. 3].

Необходимо учесть, что в результате четырехлетнего обучения бакалавр должен быть подготовлен к осуществлению профессиональной деятельности в образовании, социальной сфере и сфере культуры. В связи с этим возникает вопрос о необходимости создания новых технологий и методик в профессиональной подготовке учителя музыки. Предполагается оптимизация структуры, содержания, форм и методов обучения и включение инновационных, информационных и интерактивных обучающих технологий, а также методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

В соответствии с федеральными государственными стандартами высшего образования, к выпускникам предъявляются принципиально новые требования. На момент завершения освоения образовательной программы высшего образования выпускник должен обладать не просто набором знаний, умений и навыков, но и сформированными общекультурными и профессиональными компетенциями.

Федеральным государственным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) определены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения вне зависимости от выбранного профиля образовательной программы. Специальные профессиональные компетенции, предполагающие формирование специальных знаний, умений и навыков, определяются основными образовательными программами по профилю подготовки, разрабатываемыми вузами.

В Липецком государственном педагогическом университете кафедра музыкальной подготовки и социокультурных проектов Института культуры и искусств не осталась в стороне от разработки специальных профессиональных компетенций. Эти компетенции формируются у студентов в процессе освоения профессиональных дисциплин. В модернизированном образовательном стандарте профессиональный блок отсутствует, но эти дисциплины являются содержанием профессиональной подготовки (теория и методика музыкального образования; теория и методика преподавания мировой художественной культуры; музыкальная психология; основы музыкальной педагогики; основы исследовательской деятельности педагога-музыканта; сольфеджио; хоровой класс, дирижирование, основы инструментальной подготовки; основы вокальной подготовки; история зарубежной музыки; история русской музыки; история музыкального образования; теория и история мировой художественной культуры, русское православное искусство; теория музыки и др.).

В связи с этим коллективом кафедры разрабатывается научно-методическое направление «Актуальные проблемы формирования у студентов специальных профессиональных компетенций в системе вузовского музыкально-педагогического образования», кото-

| | | | |
|---|---|---|---|
| **УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ** | **Конструктивная профессиональная деятельность** | **СПК-6** | История музыки;<br>История музыкального образования |
| | | **СПК-7** | Основы музыкальной педагогик;<br>Театрализация народных праздников |
| | **Музыкальная исполнительская деятельность** | **СПК-1** | Сольфеджио;<br>История музыки;<br>История музыкального образования;<br>Теория музыки;<br>Анализ музыкальных произведений |
| | | **СПК-2** | Концертмейстерский класс;<br>Основы инструментальной подготовки |
| | | **СПК-3** | Хоровой класс;<br>Дирижирование и ЧХП. |
| | | **СПК-4** | Вокальный ансамбль;<br>Народное ансамблевое пение;<br>Основы вокальной подготовки. |
| | **Коммуникативно-организаторская профессиональная деятельность** | **СПК-5** | НИР;<br>Практики;<br>Государственный экзамен |
| | | **СПК-9** | Теория и методика преподавания МХК;<br>Государственный экзамен |
| | **Исследовательская деятельность** | **СПК-6** | История музыки;<br>История музыкального образования. |
| | | **СПК-8** | Теория и методика преподавания МХК;<br>Теория и история МХК;<br>Искусство XX века;<br>Русское православное искусство;<br>Введение в искусствознание |

рое имеет прикладную направленность и нацелено на решение проблем профессиональной подготовки учителя музыки.

Как известно, конечная цель музыкально-педагогического образования − подготовка выпускника к музыкально-педагогической и культурно-просветительской деятельности в общеобразовательном учреждении и в системе дополнительного образования детей. Эта готовность невозможна без сформированности набора соответствующих знаний, навыков и умений. Однако даже хорошо и в полной мере усвоенные предметные знания не всегда могут обеспечить молодому специалисту успех в педагогической работе. Обучение в высшей школе − не только сообщение и усвоение информации, формирование определенных навыков и умений. Это процесс, который должен моделировать предстоящую целостную профессиональную деятельность (а не ее отдельные составляющие), создавать условия для приобретения широкого базового образования.

Таким образом, исходя из того, что вектор развития профессионального образования изменился от знаниевой парадигмы к компетентностной, была разработана компетентностная модель профессиональной подготовки учителя музыки, в которой представлены специальные профессиональные компетенции в соответствии с теми видами музыкально-педагогической деятельности, к которым готовится будущий учитель музыки в процессе профессиональной подготовки, сформулированные Э. Б. Абдуллиным и Е. В. Николаевой: конструктивная профессиональная деятельность; музыкальная исполнительская деятельность; коммуникативно-организаторская профессиональная деятельность; исследовательская деятельность [2].

Опираясь на содержание представленных видов деятельности, были сформулированы специальные профессиональные компетенции и составлена карта компетенций (или иначе называемые структуры элементов компетенции: знать, уметь, владеть).

**Схема 2. Карта компетенций**

| Код компетенции | Знать | Уметь | Владеть |
|---|---|---|---|
| **СПК-1** Владение системой знаний по истории и теории музыки | Основные направления, теоретические положения, понятия ведущих разделов современного музыкознания; выдающиеся произведения музыкального искусства, этапы и закономерности его развития; сложившиеся музыкальные стили и жанры. | Использовать музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания для обобщения и оценивания различных тенденций в музыкальном искусстве и его развитии; для определения стилевой принадлежности произведений, их роли в развитии тех или иных жанров. | Навыками изложения теоретического материала с использованием основных музыковедческих понятий, анализа музыкальных произведений разных музыкальных стилей и жанров. |
| **СПК-2** Способность использовать теоретические знания и практические навыки в освоении методов и способов работы над музыкальным произведением. | Специфику сольного исполнительства, особенности деятельности аккомпаниатора, основы теории обучения на музыкальном инструменте, основные методы и способы работы над исполнительским освоением музыкального произведения. | Анализировать изучаемое произведение, дать словесный комментарий к исполняемым произведениям, использовать все средства музыкальной выразительности для воплощения замысла композитора. | Основными методами и способами работы над выразительным исполнением музыкальных произведений, включающих комплекс пианистических навыков. |
| **СПК-3** Владение основными техниками дирижирования и приемами вокально-хоровой работы. | Методы и приемы современного вокально-хорового обучения, специфику работы с детским хором; теоретические основы дирижерской техники; содержание современных программ и учебников по музыке для учащихся школы; хоровой и песенный репертуар. | Читать и транспонировать хоровые партитуры на фортепиано и в процессе вокально-хорового исполнения; выявлять круг основных задач и трудности хормейстера при работе над изучаемым сочинением; выполнять практические задания по переложению партитур для различных составов и типов хора. | Основными приемами хорового письма; пением и дирижированием одного голоса с одновременной игрой всей партитуры; навыками чтения с листа хоровых партитур на фортепиано; транспонирования хоровых партитур в заданную тональность; навыками работы с хором и вокальным ансамблем. |
| **СПК-4** Владение основами вокальной культуры и певческими навыками; основами сценического движения и пластической культуры певца | Сущность вокального исполнительства в деятельности педагога-музыканта; вокальный репертуар; методы и приемы работы с детскими голосами. | Применять основные приемы вокальной деятельности и навыки сольного и ансамблевого пения. | Профессиональными основами вокальной техники, спецификой исполнения вокальных произведений; современными методами педагогической работы в разных звеньях музыкального образования. |
| **СПК-5** Способность ориентироваться в отечественных и зарубежных концепциях музыкального обучения детей младшего и среднего школьного возраста | Основные отечественные и зарубежные концепции музыкального обучения детей младшего и среднего школьного возраста | Осуществлять практическую деятельность по применению знаний основных отечественных и зарубежных концепций музыкального обучения детей младшего и среднего школьного возраста | Системой понятий по методике преподавания музыки в младших и средних классах школы |

| Код компетенции | Знать | Уметь | Владеть |
|---|---|---|---|
| **СПК-6** Готовность обобщать и использовать в профессиональной деятельности отечественный и мировой опыт педагогики музыкального образования. | Сущность историко-педагогического подхода к рассмотрению проблем музыкального образования; закономерности и исторические этапы становления и развития общего музыкального образования; | Осуществлять профессионально-ориентированный историко-педагогический анализ воззрений музыкантов на решение актуальных проблем музыкального образования; актуализировать опыт, выработанный в процессе становления и развития музыкального образования, в собственной практической музыкально-педагогической и культурно-просветительской деятельности. | Навыками организации культурно-просветительской работы по музыкально-эстетическому воспитанию, образованию и развитию учащихся |
| **СПК-7** Владение методами и приемами обучения детей разных возрастов основным видам музыкальной деятельности. | Теоретические основы педагогики общего музыкального образования; основные методы, приемы и средства музыкального образования; содержание программ по музыке; виды музыкальной деятельности; формы организации учебно-воспитательного процесса. | Осуществлять теоретический анализ категорий и положений педагогики музыкального образования; организовывать музыкально-образовательный процесс на основе осуществления конструктивной, исполнительской и организаторской деятельности. | Навыками пения в вокально-хоровом коллективе; навыками игры на детских музыкальных инструментах; диагностическими методами оценки музыкальных знаний и способностей учащихся. |
| **СПК-8** Способность понимать движущие силы и закономерности процесса развития истории искусств, критически анализировать информацию по истории, теории и методологии искусства | Основные технологии, методы и приемы освоения произведения искусства, движущие силы и закономерности процесса развития истории искусств | Профессионально осмыслить исторический процесс в его причинно-следственных связях, критически анализировать информацию по истории, теории, методологии искусства | Системой знаний по истории, теории, методологии искусства |
| **СПК-9** Готовность применять полученные знания в педагогической деятельности по преподаванию курсов мировой художественной культуры, всеобщей истории искусства, история отечественного искусства в образовательных организациях начального, основного и среднего общего образования. | Педагогические принципы и методы, основные постулаты теории обучения и воспитания, тенденции современного мирового образовательного пространства; современные нетрадиционные авторские формы занятий и методику их организации. | Применять понятийный аппарат курса; создавать тематические и поурочные планы; выбирать максимально соответствующую содержанию форму занятия, способ подачи учебного материала. | Навыками деловых коммуникаций в профессиональной сфере; культурой и профессиональной этикой педагога |

Представленные компетенции формируются в учебно-образовательном процессе не для каждого предмета отдельно, а представляют собой комплексные характеристики, которые помогают, на наш взгляд, лучшему установлению межпредметных связей. Формирование одной компетенции включает в себя не только изучение различных дисцип-

лин, но и сочетание разных форм обучения: лекции, семинары, индивидуальные занятия, а также прохождение практик и выполнение заданий для самостоятельной работы.

Отметим, что компетентностная модель представляет соглашение между работодателем и разработчиком основной образовательной программы относительно целей и ожидаемых результатов освоения этой программы. На наш взгляд, именно представленная компетентностная модель отвечает современным запросам системы общего музыкального образования относительно учителя музыки в системе современного общего образования: он должен иметь сформированную устойчивую мотивацию к музыкально-педагогической педагогической деятельности; владеть специальными знаниями и исполнительскими умениями в области музыкального искусства; обладать широкой эрудицией, педагогической интуицией, развитым интеллектом, высоким уровнем общей культуры и нравственности. При этом, на наш взгляд, важно, что личностные характеристики (широкая эрудиция, педагогическая интуиция, развитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности) имеют в современной социокультурной ситуации более весомое значение, поскольку общее музыкальное образование должно быть нацелено, в первую очередь, на реализацию высокого воспитательного потенциала музыкального искусства, содержащего нравственно-этические и эстетические идеалы.

В данном контексте остаются актуальными принципы, сформулированные Д. Б. Кабалевским: процесс общего музыкального образования должен быть направлен на воспитание не музыканта, но человека; формирование взглядов обучающихся на музыку неотделимо от формирования их взглядов на жизнь в целом.

Таким образом, в настоящее время, на наш взгляд, должно произойти смещение акцентов в профессиональной подготовке учителя музыки с музыкально-исполнительского вида деятельности на культурно-просветительский.

Хотелось бы отметить, что представленная компетентностная модель не является окончательной. Данная модель является открытой структурой, которая постоянно дорабатывается в соответствии с меняющимися направлениями развития высшего образования, федеральными государственными образовательными стандартами общего и высшего образования, а также социальным запросом в области образования.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проблемам профессиональной подготовки будущих учителей музыки в контексте реализации компетентностного подхода в рамках направления «Педагогическое образование». В работе представлена компетентностная модель подготовки учителей музыки, включающая в себя специальные профессиональные компетенции, которые в полной мере отражают музыкально-педагогическую направленность образовательной программы.

**Ключевые слова:** учитель музыки, высшее профессиональное образование, компетентностный поход, специальные профессиональные компетенции, компетентностная модель.

**SUMMARY**

The article is devoted to problems of vocational training of future teachers of music in the context of realization of competence-based approach within the Pedagogical education direction. The competence-based model of training of teachers of music including special professional competences, which fully reflect a musical and pedagogical orientation of the educational program, is presented in work.

**Key words:** teacher of music, higher education, competence-based campaign, special professional competences, competence-based model.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Анисимов П. В. Модернизация высшего музыкально-педагогического образования в России: материалы III Международной научно-практической очно-заочной конференции Педагогика музыкального образования: Проблемы и перспективы развития. Нижне-

вартовск, 19–20 апреля 2011 г. / отв. ред. Э. Б. Абдуллин. – Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2011. – С. 3–9.

2. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

***Э. А. Валит***

УДК 371.134:78

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Воспитание гармоничной, всесторонне развитой личности – одно из приоритетных направлений развития любого цивилизованного общества. Немаловажная роль в этом отводится формированию у обучающихся эстетического отношения к миру, развитию духовной сферы, приобщению к высокому миру искусства. Особое место в профессиональной подготовке занимают такие учебные дисциплины, как «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях», «Теория и практика современного музыкального образования». В ходе изучения курса освещаются наиболее важные вопросы методики музыкального воспитания и образования, история развития отечественной и зарубежной музыкально-педагогической мысли, основы теории преподавания музыки и концепция музыкального образования, различные виды музыкальной деятельности, раскрывается методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях.

Цель статьи – раскрыть основные вопросы методики преподавания музыки в школе с использованием современных музыкально-образовательных технологий.

На современном этапе развития педагогической науки и практики актуальными являются проблемы формирования личности. Только самостоятельная, творческая, социально ответственная, конструктивно вооруженная личность способна оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир. В связи с этим кардинально пересматриваются методы и приемы педагогического воздействия, творчески перерабатываются тематическое содержание и структуры программ, ведь педагогический процесс направлен на развитие природного дара человека – самосовершенствования, способности развивать себя, реализуя свои природные задатки.

Реформирование российского образования охватывает множество направлений, одним из которых является использование инновационных технологий в образовательном процессе. Внедрение новых технологий в педагогический процесс и деятельность образовательных учреждений создает предпосылки для нетрадиционного приобщения обучающихся к изучению учебных дисциплин, делает обучение более эффективным.

В государственном образовательном стандарте для предметов образовательной области «Искусство» приводятся рекомендации по использованию инновационных технологий в образовательном процессе. В настоящее время инновационные технологии можно рассматривать как принципиально важное средство инновации образования, призванное изменить роль и функции участников образовательного процесса, а также повысить качество обучения.

Известно много информационных технологий в учебном процессе. Они широко используются в преподавании курсов «Теория и

практика современного музыкального образования», «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях».

Образовательные технологии, используемые в музыкальной практике, легко вписываются в учебный процесс. Они позволяют достичь поставленных программой и стандартом образования целей учебной дисциплины, обеспечивают внедрение основных направлений педагогики: гуманизации, личностно ориентированного подхода к обучающимся, обогащают методические возможности учебных занятий, придают им современный уровень.

Интерактивные технологии можно рассматривать как разновидность активных методов обучения. Включение таких технологий в учебный процесс необходимо начинать с их постепенного применения; сначала необходимо использовать несложные формы работы: работу в парах, малых группах, «мозговой штурм». Наиболее распространенными формами интерактивных методов являются «аквариум», «микрофон», «ажурная пилка», которые можно эффективно использовать на уроках музыки в основной школе. Особый интерес представляют методы «Круг идей» (приобщение к дискуссии после прослушивания музыки) и «Ролевая игра» (наиболее эффективен во время исполнения выученной песни) [2].

В ходе изучения дисциплин «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях», «Теория и практика современного музыкального образования» широко используются возможности компьютерных музыкальных программ. На практических занятиях используются мультимедийные средства. Так, в ходе изучения темы «Музыка в интегративном процессе комплексного взаимодействия искусств» в контексте ознакомления с симфонической сказкой «Петя и волк» С. Прокофьева обучающиеся находят в мультимедийной энциклопедии историческую справку о происхождении различных музыкальных инструментов, особенностях их звучании. Все энциклопедические статьи сопровождаются видеозвукорядом. Таким образом, они получают подтверждение полученной информации.

Выразительно и ярко проводятся практические занятия по теме «Виды музыкальной деятельности. Слушание музыки на школьном уроке». При сравнительном анализе музыкальных произведений обучающиеся используют энциклопедические определения характера музыки, взятые из просмотренного диска. Они работают в микрогруппах, затем идет обмен полученной информацией. Результаты работы отслеживаются в диагностических картах, где отмечается различный уровень развития музыкальных способностей каждого обучающегося.

На учебных занятиях проводятся проектные задания с компьютерными презентациями по основным темам курса: «Музыкально-педагогическая модель выпускника школы», «Современный урок музыки как педагогическое произведение учителя», «Внеклассные формы музыкальной работы в школе».

Одним из ведущих направлений преподавания является использование метода проектов. Метод проектов принадлежит к виду проблемного обучения. Проект осуществляется по определенной схеме: подготовка проекта, организация участников проекта, выполнение проекта, презентация проекта, подведение итогов проектной деятельности, рефлексия.

В зависимости от темы занятия разрабатываются информативно-исследовательские проекты (тема занятия «Портрет в музыке и живописи. Картинная галерея», «Образы киномузыки»), творческие проекты (тема занятия «Танец сквозь века», «Музыкальный стиль – камертон эпохи», «Традиции и новаторство в музыке»).

Предлагается сценарный план проведения практического занятия по теме «Современный урок музыки как педагогическое произведение учителя». В данном случае был использован вид проекта практико ориентированный, творческий. В содержании занятия обучающиеся представляли собственные продукты проектной деятельности. Были представлены три проекта.

Проект первый – «Теоретический». Группа обучающихся представила к защите свой проект в виде электронного и печатного материала. В ходе данного проекта были представ-

лены слайды, в которых был обобщен весь теоретический материал по теме «Современный урок музыки».

Проект второй − «Практический». Вторая группа обучающихся представила аудитории самостоятельно разработанный конспект урока музыки для учащихся восьмого класса по теме «Стиль как интонируемое миросозерцание».

Проект третий − «Творческий». В ходе этого проекта были представлены авторские педагогические концепции. В конце занятия обучающиеся делились своими впечатлениями от каждого проекта, оценивали их. Экспертную оценку проектов проводили присутствующие на данном занятии преподаватели.

К современным музыкально-образовательным технологиям можно отнести адаптивные технологии, ориентированные на индивидуальность каждого обучающегося. Они дают возможность дифференцировать процесс обучения и реализуются в учете индивидуальности каждого обучающегося, его личного опыта, самооценки.

В процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов широко используются технологии дискуссионного типа. Это семинар-дискуссия по основным темам курса учебных дисциплин. В ходе этих семинарских занятий происходит диалогическое общение преподавателя и обучающегося, разрешаются теоретические и практические задачи. Примеры тем семинаров-дискуссий: «Музыкально-педагогическая модель выпускника школы общеобразовательного типа», «Формирование этнокультурной толерантности школьников на уроках музыки», «Основные задачи музыкального образования как ближайшая педагогическая интерпретация его цели».

Особый интерес представляет технология проблемно-диалогического обучения. Цель данной технологии − научить будущих педагогов-музыкантов самостоятельному решению проблемной ситуации. Пример проблемной ситуации через противоречие нескольких мнений можно проследить в ходе практического занятия по теме «Диалог в профессиональной деятельности педагога-музыканта». Данное практическое занятие было проведено в форме коллоквиума. На подготовительном этапе проведения коллоквиума были сформулированы тема и проблемные вопросы для обсуждения:

− Считаете ли Вы, что диалогичность − одно из наиболее ярко выраженных свойств музыкального искусства?

− Зависит ли, по Вашему мнению, эффективность диалога на уроках искусства от личности учителя?

− Всегда ли процесс формирования умений и навыков, направленный на овладение школьниками различных видов музыкальной деятельности, предполагает использование диалога?

Все обучающиеся были распределены на микрогруппы по 5−7 человек. Сначала все вопросы по заданной теме обсуждались в микрогруппах, затем началось коллективное обсуждение. Члены разных микрогрупп имели возможность задать вопросы отвечающему, комментируя и дополняя предложенный ответ. Затем было дано задание: «Сравнить высказанные утверждения, выявить, в чем их противоречие». Таким образом, была сформулирована учебная проблема «Можно ли рассматривать диалог в музыкально-образовательном процессе в качестве основного явления, отражающего широкий спектр музыкально-педагогической действительности». Решение этой проблемы обучающиеся нашли самостоятельно, предложив свою модель педагогического общения на уроке музыки.

Творческая работа обучающихся успешно воплощается на педагогической практике в школе. Система музыкальных заданий, дифференцированных по уровню усвоения учебного материала, индивидуальным способностям учащихся и их интересам, применяется будущими педагогами в различных типах уроков музыки в школе (урок-сценарий, урок-обучение, урок-исследование, урок-монография, урок-игра, урок-концерт, урок-конференция, урок-кроссворд и т. д.) [4]. Особое внимание уделяется правильно выстроенной драматургии урока. Основной критерий на этом этапе − целостность урока, логика всего материала, подчинение его единой идее.

Одним из важнейших принципов построения современных уроков музыки в школе является принцип сюжетности. Термин «сюжет» означает последовательное и связное описание событий. Применительно к данной проблеме (структура урока музыки) он подразумевает логически выверенный и выстроенный ход урока с наличием сюжетного действия, которое объединяет и подчиняет себе все элементы урока, его тематический материал. При подобном подходе все формы работы на уроке структурированы как одна смысловая линия, а ход урока не нарушается переключениями на новые задания. Данный принцип позволяет достичь больших результатов, оптимизировать процесс обучения. Использование сюжета как драматического стержня позволяет объединить в единое целое материал на разных программных уровнях каждого занятия [4]. Особая роль отводится интегративным занятиям с использованием различных видов искусств. В ходе таких занятий обучающиеся используют на практике различные интерактивные технологии обучения: групповые (фронтальные), коллективные (кооперативные) формы организации учебной деятельности.

Таким образом, в ходе изучения учебных дисциплин «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях», «Теория и практика современного музыкального образования» обучающиеся знакомятся с новейшими подходами в организации музыкального обучения в школе − интерактивными технологиями, которые помогут учителю сделать процесс обучения интересным, разнообразным, эффективным и демократичным. Рассмотренные современные музыкально-образовательные технологии обучения способствуют формированию творческих компетенций обучающихся, развитию их творческого мышления.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена актуальным вопросам использования современных музыкально-образовательных технологий в профессиональной подготовке педагога-музыканта.

**Ключевые слова:** педагог-музыкант, музыкально-образовательные технологии, концепция музыкального образования, государственный образовательный стандарт.

**SUMMARY**

The article is devoted to the urgent issues of usage of modern musical-educational technologies in teachers' of music training.

**Key words:** teacher of music, musical-educational technologies, the concept of musical education, state educational standards.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Золина Л. В. Уроки музыки с применением информационных технологий. 1−8 классы: метод. пособие с электрон. прил. − М.: Глобус, 2008.

2. Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учеб. пособие. − СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2008. − 544 с.

3. Сергеева Г. П. Музыка. Искусство. 5−8 классы: рабочие программы / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. Э. Кашекова. − Волгоград: Учитель, 2013. − 86 с.

4. Сергеева Г. П. Музыка. Хрестоматия музыкального материала. 1−8 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. − М.: Просвещение, 2012.

5. Сергеева Г. П. Искусство. 8−9 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г. П. Сергеева, И. Э. Кашекова, Е. Д. Критская. − М.: Просвещение, 2012.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Минобрнауки России от 6 октября г. № 373 с внесенными в него изменениями в соответствии приказом от 26 ноября 2010 г. № 1241/ − URL: http:// standart.edu.ru/catalog.aspx? Catalog Id=959.

7. Википедия. Сводная энциклопедия [Электронный ресурс]. − URL: http://ru.wikipedia.org/wiki

8. Классическая музыка [Электронный ресурс]. − URL: http://classic.chubrik.ru.

9. Музыкальный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. − URL: http://www.music-dic.ru.

10. Музыкальный словарь [Электронный ресурс]. − URL: http://dic/academia.ru/contents.nsf/_music.

***О. И. Журавлёва***

УДК 378.14:78

# СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МУЗЫКАНТОВ-ПРОФЕССИОНАЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней высвечиваются основные моменты взаимодействия студента и преподавателя в процессе обучения, которым в настоящее время предъявляются особые требования. Осознанность своих субъективных качеств, профессиональной мотивации, баланс между ними − наиболее существенные характеристики, определяющие личность профессионала в настоящее время. К этому необходимо добавить и новые ценности в обучении: саморазвитие, самообразование и самопроектирование личности, ставшие основой парадигмы в современной педагогике − субъектно-деятельностного подхода в личностно ориентированном образовании.

Реформа российского высшего образования требует кардинальных изменений в подготовке музыкантов-профессионалов различных профильных специализаций. В этом смысле изучение структуры профессиональной мотивации студентов-музыкантов позволит решить немало задач, связанных с повышением эффективности образования и педагогического мастерства преподавателей.

Постановка самой проблемы студенчества как особой социальной, психологической и возрастной категории принадлежит школе Б. Г. Ананьева. В исследованиях Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. А. Реана, Е. И. Степановой, а также в работах П. А. Просецкого, Е. М. Никиреева, В. А. Сластёнина, В. А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретические обобщения по этой теме. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с высоким уровнем познавательной мотивации. Поэтому проблема мотивации поведения и деятельности − одна из стержневых в современной психологии и педагогике. Неудивительно, что этой проблеме посвящено большое количество публикаций и среди них монографии российских авторов: В. Г. Асеева, И. А. Васильева, В. К. Вилюнаса, И. А. Джидарьяна, Б. И. Додонова, В. А. Иванникова, Е. П. Ильина, Д. А. Кикнадзе, Л. П. Кичатинова, В. И. Ковалёва, А. Н. Леонтьева, В. С. Магуна, В. С. Мерлина, С. Г. Москвичёва, Л. И. Петражицкого, П. В. Симонова, А. А. Файзуллаева, Ш. Н. Чхартишвили, П. М. Якобсона; а также зарубежных авторов: Х. Хекхаузена, Д. В. Аткинсона, Д. Халла, У. Клейнбека, К. В. Мадсена, А. Г. Маслоу, Ж. Нюттена, Р. С. Петерса, М. Д. Вернона, П. Т. Янга.

В российской психологии разработан также ряд плодотворных концепций деятельности и методических подходов к ее изучению. Это, прежде всего, работы общетеоретического плана С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, К. А. Абульхановой-Славской, В. П. Зинченко, В. Н. Мясищева, Г. В. Суходольского, Е. Б. Старовойтенко.

В настоящее время в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации поведения человека, не устоялась терминология, не сформулированы четко основные понятия. Однако запросы практики, специализации,

обучения и воспитания настоятельно требуют разработки данной области психологии и педагогики.

Цель статьи − выявить основные параметры личностной мотивации, определяющие деятельность студентов музыкантов-профессионалов с точки зрения построения новой методики обучения, направленной на повышение эффективности внутренней мотивации самовыражения, саморазвития и самообразования личности в процессе обучения.

Подход к студенту как к объекту, а не субъекту обучения привел к его отчуждению от процесса обучения. В результате обучение утратило для него свой первоначальный смысл. Знания оказались отделенными от реальной жизни, превратились в некий набор систематизированных фактов и явлений, существующих как бы сами по себе. Также отчужденным от общего процесса обучения оказался и преподаватель, лишенный возможности самостоятельно ставить цель обучения, выбирать средства и методы своей деятельности. Он перестал ориентироваться на личность своего подопечного, его способности, возможности, мотивы, стимулы и интересы.

Несмотря на то, что в настоящее время большое внимание уделяется личности студента как субъекта учебной деятельности, современных методистов в большей степени интересуют поиски новых путей эффективной подачи содержания учебного материала, его теоретическое обоснование, а не субъект с его эмоциональными, интеллектуальными, индивидуальными проявлениями. И данная методика, основанная на тщательно отобранном и теоретически обоснованном материале, часто не достигает своей цели и существенно тормозит процесс обучения в современной высшей школе.

Образование, ориентированное на развитие способностей, индивидуальности личности студента, осуществляется только в ходе равноправного партнерства, совместной развивающей деятельности студентов и педагогов. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления познавательных и профессиональных интересов студентов.

Субъектно-деятельностный подход (его научный аппарат, теория и методика) позволяет преодолеть отчуждение, направить учебный процесс на личность обучающегося, создав максимально благоприятные условия для развития его способностей, учитывая психофизиологические особенности, специфику социальной и культурной жизни, сложности и многообразие внутреннего мира студента, основу которого составляет внутренняя мотивация и стимулы деятельности, в том числе и процесса обучения.

Субъектно-деятельностный подход как ключевой элемент педагогического мышления требует пересмотра и переоценки всех компонентов педагогического процесса. Ставя студента в центр процесса обучения, он, по существу, радикально меняет саму суть и характер обучения. Основным ее объектом и предметом становится развитие личности студента. Качество и мера этого развития представляют собой цель и результат как работы преподавателя, так и всей системы образования в целом. Субъектно-деятельностный подход реализуется путем последовательной индивидуализации всего педагогического процесса, учета индивидуальных особенностей студента, его личностной персонализации. Для решения данных задач, прежде всего, необходимо преодолеть унификацию, обезличивание программ и форм обучения, разработав учебный материал с учетом личностно ориентированного подхода к обучению студентов.

Личностно ориентированное обучение тесно связано с деятельностным подходом, нацеленным не только на овладение студентами знаниями и умениями, но и на способы обучения, направленные на развитие мышления и творческого потенциала студента. Эти подходы противостоят методам и формам механической передачи готовой информации, монологичным методам изложения материала преподавателем, пассивности студента.

Как известно, принципы деятельностного подхода пронизывают все стороны учебного процесса: процессы познания, осмысления, восприятия, закрепления знаний, практического применения полученных знаний, умений и навыков.

Деятельность субъекта обучения − основной фактор его развития и самоопределения. В связи с этим особое значение имеют формы творческой организации обучения, исследовательские проблемные и проектные методы, методики программно-алгоритмического типа, дискуссии, деловое проблемное консультирование, переход от информационно-объяснительного обучения к деятельностно-развивающему, направленные на обеспечение свободной поисковой деятельности студента в больших массивах информации, ее обработку, систематизацию и творческую апробацию.

Образование, ориентированное на развитие способностей, индивидуальности студента, осуществляется только в ходе равноправного партнерства совместной развивающей деятельности студента и педагога.

Большая часть современных дидактических концепций сосредоточена на личности студента: ее мотивах, интересах, потребностях, способностях, намерениях и видах деятельности. В связи с этим для обеспечения эффективности обучения необходимо, чтобы особенности построения и организации учебного процесса отвечали мотивационной сфере студента. С повышением мотивации повышается и творческая активность, интеллектуальные возможности, усиливается познавательная деятельность обучения, что позволяет интенсифицировать достижение результата и цели обучения.

Новый подход к личности студента как субъекту обучения требует осведомленности о его диспозиции и мотивационных константах, стимулах и установках, формирующих отношение к процессу обучения, его организации, учебным материалам и формам их репрезентации. Однако субъективные оценки студентов до настоящего времени не изучались достаточно глубоко. Мотивационная предубежденность, разногласия и диссонансы во взаимодействии студента и преподавателя не становились предметом научного рассмотрения. Несогласованность в сфере постановки целей, противоречие выбранных целей также редко учитывались. Принуждение как доминирующий стимул широко применялось в практике обучения студентов. Оправдание данному принципу и в результате − значительному спаду мотивации к обучению пытались найти в методической, дидактической, воспитательной деятельности современной педагогики.

С новым подходом к процессу обучения все методические решения должны учитывать личность студента, его индивидуальные особенности, потребности, мотивы, цели, интересы, установки, проблемы субъекта. Таким образом, процесс обучения остается открытым, хотя любое внешнее воздействие эффективно только при условии, если учитываются процессы, протекающие внутри субъекта. Поэтому необходимо специально рассмотреть совокупность различных дифференцированных факторов: мотиваций и стимулов, зависящих от личности студента, его личностных диспозиций и специфики деятельности. Так, по мнению А. Н. Леонтьева, «…деятельность, мотивы и стимулы выступают как важнейшие составляющие личности» [4, с. 182].

Анализ личностных диспозиций субъекта обучения зависит от большого числа дифференциальных параметров, среди которых наиболее важные − установка готовности к обучению; наличие или отсутствие мотивационной предвзятости, негативных установок и стереотипов; общие уровни мотивации (высокий, низкий, положительный, отрицательный, нейтральный, активный, пассивный); общий стиль поведения (коммуникативный − не коммуникативный); мотивы целенаправленного поведения, связанные с внутренними и внешними факторами (самоактуализация, самоутверждение, чувство собственной компетенции, престиж специальности и тому подобное); типы восприятия (аналитический, синтетический, интуитивно-чувственный, рационально-логический); типы реакции (импульсивный, рефлексивный); уровень интеллектуальной активности (репродуктивный, продуктивный, эвристический, креативный); уровень притязаний и характер субъективных ожиданий (стремление к успеху, избегание неудач); когнитивная структурированность.

В этих условиях разработка преподавателем методических стратегий, тактик, средств

воздействия эффективного стимулирования индивидуальной, учебной, когнитивной и коммуникативной деятельности студента должна быть тесно связана с основными дифференциальными параметрами субъектно-деятельностного обучения, которое предполагает умение преподавателя диагностировать и прогнозировать индивидуальные особенности мотивации стиля деятельности студента в процессе повышения качества его обучения. К ведущим мотивам в процессе обучения можно отнести общее отношение к учебе; переработку информации, ее запоминание и систематизацию; получение и накопление знаний; доминирующие типы атрибуции успеха или неудачи.

Установка − также важный компонент в личностно-мотивационной структуре обучения студента. Как отмечает Е. П. Ильин, «у каждого человека вырабатываются свои особые установки, которые с большей или меньшей очевидностью становятся основой готовности к деятельности в соответствующих условиях и определенных направлениях» [3, с. 176]. В качестве параметров установки современная педагогика выделяет субъект; предмет интереса; аффективный компонент (эмоциональная оценка данного предмета); когнитивный (знания субъекта о предмете, программа действий); формирование психологической реакции до состояния готовности; готовность субъекта к определенной активности, создание потенциальной склонности к будущей активности; положительное или отрицательное отношение индивида к определенным явлениям, которые могут быть ситуацией, предметом, идеей; осознанное, зафиксированное в процессе обучения оценочное отношение к значимым объектам.

Таким образом, установка отражает систему осознанных и неосознанных факторов, которые побуждают или тормозят ее деятельность, направленную на достижение целей. Она обусловливается особенностями мотивации, которая регулирует данную деятельность.

Установку необходимо рассматривать и как важный компонент в деятельности студента, поскольку она является основой любых промежуточных процессов, существующих между мотивацией и стимулом. Поиск, определение и анализ параметров установки является необходимым в деятельности педагога, потому что установка способствует формированию стимулов, выявлению альтернатив и последствий выбора студента. На их основе педагог осуществляет выбор мотивов и стимулов, которые и определяют оценку ассимилятивно-моторной и перцептивно-оценочной активности студента.

Таким образом, установка вызывает определенные акты поведения студента, управляет ими, влияет на избирательность в процессе восприятия, формируя определенную мотивацию интереса для студента.

Одновременно с этим установка − это и система ценностей, которая заставляет студента по-разному воспринимать ситуацию обучения и выбирать способ действия в соответствии со сложившимися представлениями и приобретенными знаниями в процессе обучения.

Все, что было рассмотрено в теории субъектно-деятельностного подхода, в полной мере можно отнести к обучению музыкантов-профессионалов в современной высшей школе. Прежде всего, необходимо отметить тип личностно ориентированного образования, изначально свойственный музыкальному образованию. В отличие от других специальностей с преобладанием коллективного, а значит аудиторного обучения, музыкальное образование требует индивидуального подхода.

Непосредственное общение и профессиональный диалог с преподавателем определяют характер обучения, направленного на приобретение студентом знаний, навыков и опыта. И здесь, начиная от общего отношения студента к учебе и заканчивая мотивами самоактуализации, самоутверждения, чувства собственной компетенции и престижем специальности, крайне важна мотивация. Ибо музыкант выбирает профессию практически с раннего возраста и к периоду вузовского обучения уже обладает особым складом интуитивно-чувственного восприятия и образного мышления, характерного для музыкального искусства.

Однако к настоящему времени музыкальная психология и педагогика в должной мере не разрабатывают в целостном виде данные проблемы, касаясь лишь отдельных сторон личностной мотивации творческой деятельности.

В данном контексте обсуждения особое место занимает проблема личностной художественной интерпретации музыкального произведения как результат творческой деятельности студента под руководством педагога, достижение которого и есть высшая мотивация самопознания и самоутверждения исполнителя в авторском стиле, стиле эпохи сквозь восприятие и сознание современного человека.

Все это свидетельствует не только об особой важности субъектной мотивации в обучении музыканта-профессионала, но и об острой необходимости построения новой методики обучения его в высшей школе, направленной на формирование особой личности музыканта широкого профиля подготовки.

Таким образом, проявление установок и мотивационных ориентаций студента музыканта-профессионала является важнейшей задачей в исследовании субъектно-деятельностного подхода и построении на его основе современных дидактических систем, направленных на повышение качества образования в современной высшей школе различного типа, уровня и профиля музыкального образования.

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматривается проблема разработки модели внутренней мотивации в условиях субъектно-деятельностного подхода в обучении музыкантов-профессионалов.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное образование субъектно-деятельностный подход, мотивация, саморазвитие, самообразование личности.

**SUMMARY**

This article considers the problem of developing a model of intrinsic motivation in terms of subject-activity approach in training professional musicians.

**Key words:** personality-oriented education, subject-activity approach, motivation, self-development, self-education of the individual.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: автореф. дис. … канд. пед. наук. − М., 1997.

2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. − СПб.: Питер, 2000. − 304 с.

3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. − СПб., 2000. − 512 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. − М.: Политиздат, 1975. − 304 с.

5. Нюттен Ж. Мотивация. Экспериментальная психология. / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. − М.: Прогресс, 1975.

***Гарипова Н. М.***

УДК 372.878 : 159.937 : 781

# О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Музыкальное искусство, как известно, способно не только удовлетворять гедонистические потребности человека, но и транслировать ценный пласт информации, обладающей общечеловеческой социальной (и это особенно важно) значимостью. Однако мир музыки открыт не всем, а лишь людям с развитым (в той или иной степени) музыкальным слухом. И это понятно, поскольку без этой способности невозможен полноценный контакт с искусством звуков. Поэтому пробле-

ма развития музыкального слуха выходит за рамки профессионального образования, хотя там она особо актуальна.

Несмотря на то, что словосочетание *тонкий музыкальный слух*, нередко звучащее в кругах музыкантов и любителей музыки, отсылает к сфере ощущений, как бы намекая на способность различать самые незначительные изменения в звуковой материи, только к сенсорике оно не сводится. А потому развитие музыкального слуха предполагает специально организованную работу, выходящую за границы совершенствования слуховых ощущений, хотя и этот аспект очень важен.

Совершенствование музыкального слуха давно осознано как существенный момент развития музыкальной компетентности обучающихся в классах практически всех музыкальных дисциплин, предполагающих музицирование и оперирование музыкально-слуховыми представлениями. Однако существует учебная дисциплина, несущая ответственность именно за развитие музыкального слуха. Традиционно она называется сольфеджио, (нередко с различными уточняющими определениями, такими как гармоническое, ритмическое, стилевое, хоровое и пр.), что означает пение по нотам, хотя исполнение музыки с названием звуков, как показывает практика, не является действенным методом развития слуха музыканта. Здесь можно добавить ещё и то, что нередко занятия в классах сольфеджио не дают желаемого результата, особенно в таких видах деятельности, как запись музыкальных диктантов и чтение (пение музыки) с листа. Отчасти это объяснятся тем, что работа по развитию музыкального слуха выстраивается без учёта специфики музыки, вне опоры на ряд закономерностей музыкального восприятия. Иными словами, эта работа нередко противоречит специфике музыки.

В данной статье будут освещены некоторые особенности музыки, связанные с музыкальным структурированием и обусловленные закономерностями восприятия, учитывать которые весьма целесообразно при развитии музыкального слуха.

Существенной особенностью музыки является то, что музыкально-звуковая материя представляет собой сложную многоуровневую систему структур. В связи с этим М. Г. Арановский пишет: «…Выдвижение понятия *структуры* в качестве обобщающего целиком связано со спецификой музыки, в которой репрезентативной функцией обладает именно структура, а не входящие в неё элементы (в отличие от вербального текста, состоящего из слов с их значениями)» [2, с. 37]. Подлинным же «строительным материалом» структур являются не звуки, а отношения между ними [2, с. 324]. М. Ш. Бонфельд, разъясняя свой подход к музыкальному анализу, заключающемуся в «изучении принципов формирования структур», совершенно справедливо, как думается, замечает, что «последним в живой музыке нет числа не только в количественном отношении, но и в смысле их разнообразия» [3, с. 5].

Заметим, оба музыковеда прежде всего ведут речь о синтаксических структурах, развёртывающихся во времени. Такими структурами являются мотивы, субмотивы, фигуры, фразы, предложения, периоды и более крупные построения. Сюда же следует отнести и интонемы (малые по масштабу смысловые единицы музыкального текста), также представляющие собой структуры. Мелкие структуры следуют друг за другом, разворачиваясь на синтагматической оси музыкального произведения, и вместе с тем объединяются в более крупные построения, что порождает некое нерасчленимое единство. На эту особенность устройства музыки указывает А. Ф. Лосев. Он пишет: «Вместо раздельности мы имеем в музыке полную слитность частей. Вместо механической сопряжённости – в музыке органическая взаимопроникнутость до полной потери какой бы то ни было самостоятельности того, что проникает другое» [7, с. 229–230]. «Один такт входит в другой, внутренно проникается им, уничтожается как самостоятельная изолированность, представляет с ним некое идеальное единство, не содержащееся ни в нём самом, ни в другом такте, но в то же время идеально объединяющее и его и другой такт. Это идеальное единство вступает в новое единство с третьим

тактом и т.д., вплоть до рождения общего и единого лика данного произведения, в котором всё, что есть слито до потери самостоятельности, взаимопроникнуто, слито, нерасчленимо, неизмеряемо и невыразимо» [7, с. 230–231].

Если вернуться к проблеме развития музыкального слуха, то следует отметить, что такое устройство «предмета деятельности», конечно же, затрудняет осознанное синтагматическое структурирование (структурирования на временной оси). В классах сольфеджио обучающиеся, как правило, концентрируют своё внимание на отдельных звуках и не обладают установкой различения музыкально-звуковых структур. Об этом свидетельствует и чтение с листа, и музыкальные диктанты, осуществляемые «звук за звуком». Совершенствование музыкального слуха в этом плане требует специально организованной работы, направленной на поиск в развёртывающейся звуковой материи цезур, позволяющих различать мотивы, фразы, предложения или на вычленение (различение) знакомых мелодических, мелодико-гармонических оборотов, мелодически изложенных аккордов и пр.

Принципиально важным является то, что любое музыкальное средство (а воспитание музыкального слуха предполагает развитие способности различать музыкальные средства в звуковом потоке) представляет собой структуру той или иной сложности. И эти структуры в звучащей материи как бы встроены друг в друга. На эту существенную особенность музыки также обращает внимание А. Ф. Лосев. «…Музыка и музыкальное произведение не есть звуки, аккорды, мелодия, гармония, ритм и т.д., но она всё это сочетает в одном лике и одном идеальном *единстве*» … Слитность и взаимопроникновение тонов и аккордов в музыке таковы, что нет ни одного в ней совершенно изолированного тона и совершенно отдельно от других воспринимаемых аккордов» [7, с. 230]. Разумеется, такое положение вещей создаёт трудности в профессиональной подготовке музыканта, в плане развития его способности дифференцированно слышать музыкально-звуковой поток. Вместе с тем такое устройство музыки обусловлено особенностями человеческого восприятия. Задачи статьи требуют рассмотрения данного психического феномена.

Восприятие – это психический процесс, который характеризуется целостностью, предметностью (а точнее – структурностью), константностью и обобщённостью [4, с. 139–158]. Значимый вклад в развитие теории восприятия был сделан ассоциативной психологией и гештальт-психологией, которые установили, что существенным моментом в перцептивно-психической деятельности является возникновение гештальта – целостного образа (перцепта). Рождение гештальта обусловлено расчленённостью сенсорно-перцептивного психического пространства на два поля, «слоя», проявляющихся как фон и фигура. Можно предположить, что названия *фон* и *фигура* эти два слоя получили в связи с тем, что психический феномен *гештальт* был описан и изучен на материале зрительных образов.

Фигура в зрительном гештальте воспринимается именно как фигура благодаря своей целостности. Целостность же её обусловлена восприятием формы в организации перцептивного образа (заметим, на уровне сенсорики человек воспринимает не форму, а лишь отдельные свойства предметов, явлений). Как пишет Л.М.Веккер, «…форма является одним из главных эмпирических воплощений *перцептивной структуры* (курсив наш – Н. Г.) как целостного “гештальта”» [4, с. 141]. Отсюда понятно, что свойство *предметность* правомерно понимать как свойство *структурности* восприятия. Кроме того, из вышеизложенного следует, что структурность как свойство перцептивного образа (перцепта) не отделима от целостности.

Константность перцептивного образа (гештальта) психологи определяют как относительную «независимость воспринимаемых характеристик объектов от параметров раздражения рецепторных поверхностей органов чувств. Так, константность видимой величины объектов выражается в том, что они воспринимаются примерно равными по величине при изменении удалённости от наблюдателя»

или одинаковыми по форме при смене угла зрения [6, с. 150–151]. При восприятии звуковой материи проявлением константности является, например, восприятие аккорда как того же самого в различных регистрах, при различной динамике, в различных тембрах и т.д. Константность связана со структурностью и целостностью. Эти три качества отражают внутренние связи объекта, отражённого на экране психики.

Что же касается обобщённости, то эта характеристика обусловлена апперцепцией (прошлым опытом человека) и отражает не внутренние связи компонентов воспринимаемого объекта, а его связи с классом данных объектов. Отнесённость объекта восприятия к тому или иному классу объектов свидетельствует об операции *сличения* перцептивного образа с *образом-эталоном*, который сформировался в прошлом опыте. В сфере музыки этот образ-эталон представляет собой музыкально-слуховое представление.

Понятно, что развитие музыкального слуха не может ограничится лишь совершенствованием сферы слуховых ощущений. Принципиально важной является работа на уровне перцептивно-слуховой деятельности психики (хотя имеет место точка зрения, согласно которой явление, называемое *образ*, существует лишь в сфере зрительной модальности [9, с. 8]). Дифференцированное слышание музыкально-звуковой материи, представляющее собой различение тех или иных средств (а они по сути являются коррелятами музыкально-слуховых перцептов), осуществляется на основе сличения воспринимаемой информации с некими музыкально-слуховыми эталонами (вторичными слуховыми образами, выступающими в качестве моделей для сравнения). Чем больше в психике человека сформируется эталонных гештальтов моделей (чем большим количеством эталонных музыкальных средств он овладеет), тем легче и быстрее будет осуществляться процесс их опознания в развёртывающейся музыкально-звуковой материи, а значит проще (в физиологическом плане) будет проходить восприятие музыки, что и обусловливает положительные эмоции.

Заметим, что различным жанрам и стилям музыки свойственны не только некие универсальные музыкальные средства, присущие многим музыкальным произведениям, но и свои особые музыкально-звуковые структуры, имеющие отношение, прежде всего, к данным жанрам и стилям (в противном случае мы не могли бы опознавать последние). Формирование в психике обучающихся музыкально-стилевых представлений, коррелирующих со стилевыми средствами, – одна из важнейших задач сольфеджио. Нередко она решается в классах сольфеджио, называемого стилевым. Однако эффективность такой работы во многом зависит от того, насколько осознанно она осуществляется со стороны преподавателя и со стороны обучающихся. Хотя в сфере общего музыкального образования осознание стилевых средств со стороны обучающего не является обязательным условием их освоения. Они осваиваются в процессе восприятия музыки соответствующего стиля подобно тому, как осваиваются грамматические нормы вербального языка, на котором осуществляется общение: человеческий мозг (например, мозг маленького ребёнка) проделывает фантастическую работу по дифференцированию музыкальной или вербальной речи (выделяя в последней суффиксы, приставки, окончания и пр.).

В сфере же профессиональной подготовки осмысление стилевых средств музыки весьма желательно. Заметим, большинство из этих средств представляют собой многокомпонентные структуры. Не случайно Л. А. Мазель предлагал называть жанровые средства жанровыми комплексами. К таковым относятся маршевый пунктирный ритм, лирическая секста, аккомпанемент вальса и др. Целенаправленное освоение жанровых и стилевых средств предполагает отбор этих средств, впрочем, как и отбор музыкально-художественных образцов, на материале которых будет воспитываться музыкальный слух обучающегося. В музыкальной практике нередки ситуации, когда обучающийся успешно справляется с интонированием музыки, например, классического стиля и испытывает огромные

трудности или вообще несостоятельность при работе с произведениями других стилей. Это говорит о том, что его психика располагает ограниченным количеством моделей, и последние имеют отношение, прежде всего, к музыкальной классике

Освоение музыкальных средств как структур должно согласовываться с закономерностями музыкального структурирования, которое, в свою очередь, обусловлено музыкально-слуховым структурированием – закономерностями возникновения слухового гештальта. Рассмотрим коротко эти закономерности.

Перцептивное структурирование, согласно исследованиям психологов, осуществляется на основе однородности или общности элементов, входящих в гештальт, в основании которых лежат пространственно-временные и модально-интенсивностные характеристики [4, с. 149–151]. Надо полагать, что музыкальное структурирование не составляет исключения и также осуществляется на основе психического объединения элементов звукового тела по высотным (пространственным), ритмическим (временным), тембровым (модальным), динамическим (интенсивностным) признакам, а также по различным сочетаниям этих признаков. Так, интонация вздоха, стона, жалобы (нисходящая хореическая секунда) выделяется психикой в качестве гештальта на основе пространственного признака (сочетание высот), пространственно-временного и интенсивностного признаков (нисходящее движение от сильного времени к слабому при угасающей динамике). В основе же перцептивного структурирования гармонии лежат высотный и модальный (в психологическом смысле) признаки: высотные отношения звуков подчиняются закономерностям выстраивания аккордов как представителей функций звуковой системы. «Парадокс гармонии, – пишет Г. А. Орлов, – состоит в том, что, поскольку функция не зависит от непосредственно данного слуху – от высотно определённых тонов и интервалов, – услышать её невозможно и, тем не менее, мы «слышим» её – но не как звучание, а *как краску, энергетический заряд* (курсив наш – Н. Г.), стрелку вектора» [8, с. 243–244], иначе говоря, существование гармонической функции представляет собой проявление модальностного признака звучания.

Сущность структурирования при образовании музыкально-слухового гештальта заключается в том, что психика человека выделяет рельеф и фон. Очень важно то, какие элементы ощущаемого целого выступят в качестве рельефообразующих. А потому можно выделить группы музыкальных средств, в которых существенным «рельефообразующим» компонентом является высота звука. Таковыми являются интервалы, аккорды или различные звуковысотные конструкции. Последние могут представлять собой сцепление последовательно звучащих звуков, или сцепление звуков, «выхваченных» музыкальным сознанием из звукового потока, разворачивающегося во времени, и объединяемых в единое целое. В качестве примеров могут быть названы самые различные (по количеству высот и их звуковысотному движению) последования звуков и звуковысотные комплексы, представляющие собой, например, линию скрытого лада (Зак) или слой основы (Арановский) [см.1; 5].

Простейшим звуковысотным гештальтом выступает сам музыкальный тон (как структура обертонов), по сути представляющий собой звуковысотный «рельеф» на «фоне» тембра и динамики, которые всегда присутствуют в любом музыкальном звуке (даже единичном). Признаками гештальтов обладают, например, и гармонические последовательности, «разворачивающиеся» на фоне тембра, регистра, темпа, артикуляции, или ладовые тетрахорды, представляющие собой гештальты, в котором существенную роль играют ладовысотные отношения звуков.

Важное значение в музыке имеет её временная организация, репрезентируемая на психическом уровне гештальтами ритмических рисунков, метров, метроритмов. Так, в качестве примеров можно назвать ритмические или метроритмические рисунки (ритмы суммирования, двойного суммирования, дробления, двойного дробления, дробления с за-

мыканием или пунктирные, синкопированные). Временные перцепты, будучи целостными структурами, представляют собой симультанные феномены.

Надо полагать, что структурирование музыкального перцепта подчиняется общим закономерностям возникновения психического образа, а именно: одни и те же элементы воспринимаемого целого могут встраиваться в разные гештальты и в связи с этим ощущаться по-разному [4, с. 147–148]. Это служит причиной того, что музыкальная ткань воспринимается не только как «двойственнное изображение», наблюдаемое в опытах с визуальной перцепцией, а как полиперцептивный объект. Большинство структур при восприятии музыки оказываются как бы встроенными друг в друга, что затрудняет их дифференцированное слышание. На этот эффект и обращает внимание А. Ф. Лосев, называя его «органической взаимопроникнутостью».

Отдельный же элемент при этом становится представителем различных гештальтов, ощущаясь всякий раз по-новому. Например, интонация лирической сексты (в ладовой позиции с V на III ступень лада) может восприниматься в звуковысотном гештальте (как сочетание высот), в ладовом гештальте (как взаимодействие ступеней лада), в мелодическом гештальте (как фрагмент метроритмической картины и «горизонтального профиля» в контексте лада), в фактурном гештальте (как фрагмент «вертикального среза» в многоголосии) и т.д. Будучи одной и той же секстой, она всякий раз втягивается в разные отношения, а потому на психическом уровне каждый раз выступает в качестве иного (как бы не равного самому себе) элемента.

Такое положение вещей отчасти затрудняет работу по формированию музыкально-слуховых представлений, поскольку процессами структурирования слухового перцепта довольно сложно управлять, так как их почти невозможно отслеживать непосредственно. Нет гарантий того, что при формировании конкретного звуковысотного перцепта в этот процесс не будет «втянут» какой-либо иной элемент (ритм, тембр и пр.), что обусловит закрепление в психике мелодического или темброзвуковысотного перцептов.

Преподавателям сольфеджио хорошо известно, что при слуховом анализе большинство студентов с лёгкостью опознают ямбическую кварту и путают её с другими созвучиями при исполнении этого интервала гармонически или в хореическом ритме. Это значит, что в их психике сформировался не звуковысотный перцепт кварты, а мелодический перцепт ямбической кварты – перцепт, в рельеф которого входят не только свойства звуковысотности, но и метроритма. Аналогичным образом наличием более сложного, многокомпонентного рельефа в структуре слухового перцепта объясняются и худшие результаты записи музыкального диктанта у некоторых обучающихся при смене музыкального инструмента (например, при переходе из привычной учебной аудитории в иную).

Таким образом, для развития музыкального слуха принципиально важным является формирование многочисленных музыкально-слуховых представлений средств, выполняющих функцию эталонов. Многие из этих представлений формируются спонтанно в процессе восприятия музыки. Целенаправленная и осознанная работа по их формированию оптимизирует этот процесс. В рамках профессионального музыкального образования осознание осваиваемых эталонных средств не только весьма желательно, но и необходимо. Это требует от преподавателя определить круг этих средств и отобрать соответствующий музыкально-художественный материал, обеспечивающий освоение их как элементов живой музыкальной речи.

Музыкально-звуковая материя, развёртывающаяся во времени, представляет собой многокомпонентный объект, позволяющий человеческой психике структурировать множество «взаимопроникаемых друг в друга» перцептов различной сложности: различных по количеству элементов, входящих в рельефный пласт перцепта, и их качеству (по принадлежности к пространственной, временной, модальностной, интенсивностной сторонам ощущений). Как было отмечено ранее,

проблема формирования конкретных эталонных перцептов (а они в большинстве своём «завязаны» на музыкальной высоте и/или времени) заключается в том, что довольно сложно управлять структурированием элементов музыкально-слухового образа, и в рельеф формируемого перцепта могут проникнуть элементы, не свойственные ему – элементы перцептивного фона, связанные, например, с тембром, динамикой. Одним из путей решения данной проблемы является освоение музыкальных структур того или иного плана (звуковысотных, ритмических, метрических, ладовых и пр.) при варьировании несущественных для данной структуры элементов, но неустранимых из неё. Так, работа по закреплению в психике обучающихся, например, той или иной звуковысотной конструкции – это освоение последней при варьировании тембра, динамики, ритма, метра и пр., т.е. при варьировании тех элементов, которые в принципе не устранимы из музыкального звучания.

Принципиально важным является формирование музыкально-слуховых представлений, коррелирующих с простыми, элементарными («универсально-языковыми») средствами музыки (интервалами, простыми метрами, метроритмическими рисунками, ладозвуковысотными конструкциями, аккордами и пр.), поскольку это тот уровень, на котором осуществляется слуховое дифференцирование в случае, если в фондах памяти отсутствуют более сложные вторичные перцепты, свойственные тому или иному жанру и стилю.

Развитие музыкального слуха является проблемой, которая всегда стояла и будет стоять перед музыкальной педагогикой. Во многом от путей её решения зависит то, насколько адекватно индивид услышит музыку и станет ли она для него источником значимого социального опыта или окажется лишь звуковым потоком, вызывающим эмоциогенные ощущения. Не вызывает сомнений тот факт, что при её решении следует учитывать закономерности структурирования, имеющие место и в музыкально-звуковой материи, и в музыкально-слуховой деятельности психики.

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматривается проблема воспитания музыкального слуха, решать которую предлагается с учетом особенностей музыкального структурирования, свойственных музыке и музыкально-перцептивной деятельности человеческой психики. Любое музыкальное средство, как и любое музыкальное произведение, представляет собой структуру, обрабатываемую психикой слушателя. Музыкально-слуховое структурирование на уровне музыкального произведения представляет собой иерархическое структурирование синтагматических структур, на уровне музыкального средства – выделение рельефа и фона. Целенаправленное воспитание слуха требует выявления круга осваиваемых музыкальных структур (средств музыки) и применения методов, согласующихся с закономерностями выделения рельефа и фона в перцептивной деятельности психики, что нередко отсутствует в практике музыкального образования.

**Ключевые слова**: музыкальный слух, структурирование в музыке, музыкальное средство как структура, слуховой перцепт, рельеф и фон в слуховом перцепте, методы развития музыкального слуха на основе закономерностей музыкального структурирования.

**SUMMARY**

The article deals with the problem of education of ear for music. The author proposes to solve this problem, considering features of the musical structuring inherent and music, and perceptual activity of the human psyche. Any musical means like any piece of music – are structures that psyche of listener is processing. Structuring by hearing at the level of a musical work is a hierarchical structuring of syntagmatic structures. Structuring at the level of musical means – selection (separation) the relief and background in the auditory percept. A purposeful training of musical hearing requires to determine the list of musical structures (means of music) and to use of methods that are consistent with the regularities of separation of relief and background in perceptual activity of the mind (psyche). But this often lacking in the practice of music education.

**Key words:** ear for music; structuring of the music, musical means like structure, hearing

percept, relief and background in the auditory percept, methods of development of musical hearing on the basis of the laws of the musical structuring.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Арановский М. Г. Синтаксическая структура мелодии. – М.: Музыка, 1991. – 320 с.

2. Арановский М. Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. – М.: Композитор, 1998. – 343 с.

3. Бонфельд М. Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – М.: Владос, 2003. – Ч. 1. – 256 с.

4. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

5. Зак В. И. Броскость лада в песенной интонации: (Развивая идеи В.Асафьева) // Проблемы музыкальной науки. – М., 1985. – Вып. 6. – С. 29–54.

6. Краткий психологический словарь / сост. Л. А.Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

7. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – С. 195–390.

8. Орлов Г. А. Древо музыки. – Вашингтон – СПб., 1992. – 408 с.

9. Рахматуллин Р. Ю., Сафронова Л. В., Рахматуллин Т. Р. Образ как гносеологическая категория: трудности определения // Вестник ВЭГУ. – Уфа: Восточный университет, 2008. – № 3 (35). Философия. Социология. Политология. – С. 6–14.

ПРЕПОДАВАНИЕ МУЗЫКИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ И ДЕТСКОМ САДУ



*С. А. Воробьева*

УДК 373.3

# СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В РАСПОЗНАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Суть восприятия произведения искусства младшим школьником составляет единство и взаимопроникновение чувственного и смыслового, ощущения и мышления. Из просто воспринятого оно впоследствии становится пережитым и не только открывает тот или иной аспект внешнего мира, но и включается в контекст личной жизни индивида и, приобретая в нем определенный смысл, входит в само формирование личности как более или менее существенный фактор.

Художественный образ представляет собой специфический, присущий только искусству способ отражения действительности в конкретно чувственной, непосредственно воспринимаемой форме. Он рассматривается в сочетании глубокой мысли с яркостью изображения и отношением, чувствами художника к изображаемому.

Художественный образ представляет собой не что иное, как особое средство, употребляемое не для копирования объектов, а для кодирования обобщенных переживаний. Именно потому, что при реализации замысла художником копируется не реальный предмет, а фантастический образ, имеющий символический характер, материальная копия этого образа тоже оказывается не копией действительности, а символом человеческих переживаний. Следовательно, он является специальным знаком (символом), смысл (значение) которого составляет то или иное обобщенное переживание.

Основная идея использования семантического анализа на уроках музыки состоит в том, что, овладев приемами систематизации чувственного опыта в понимании знаково-символических средств, младший школьник на основе постижения языка искусства распознает смысл и значение художественного образа. В процессе семантического анализа важно, чтобы элементы художественного языка откладывались в сознании младшего школьника не пустыми, а *значащими* единицами.

Язык искусства является сложным системным образованием и имеет многоуровневую структуру. Все его уровни в художественном произведении действуют одновременно, и их элементы, разные по протяженности и структурному значению, постоянно взаимодействуют, окрашивая реальное звучание уникальным комплексом содержательных характеристик. Именно эти комплексы в сочетании с личным опытом являются основой для распознавания смысла и значения художественного образа младшим школьником.

Изучить на уроках музыки все элементы языка невозможно. Еще менее возможно изучить все комплексы возможных сочетаний, возникающих на пересечении значений элементов разных уровней. В связи с этим, необходимо из каждого уровня художественного языка выбрать несколько наиболее доступных для детей младшего школьного возраста элементов − своеобразный художественный *алфавит значений.*

Следует отметить, что большинство ныне действующих методик по дисциплинам эстетического цикла предлагают подобный «алфавит» более или менее стандартного вида, в отрыве от его семантической основы, что совершенно противоречит самой сути языковой системы.

Семантический подход в обучении детей музыке раскрывается в ряде требований, первое из которых − рассмотрение художественного языка как семиотической системы, т. е.

системы знаков, отражающих те или иные смыслы и значения.

*Семантический* анализ представляет собой «образно-смысловой анализ, выполненный семиотическими средствами, заключающийся в объяснении звука или знака, несущего определенное содержание» [2, с. 5]. Подобный анализ позволяет показать в каждом отдельном случае конкретный способ отражения в музыке реальной действительности. По своей сути он всегда направлен на смысл, содержание.

Семантический анализ предполагает включение детей в деятельность, представляющую собой развернутую систему конкретных действий, операций, использование различного рода средств, среди которых центральное место занимают знаково-символические. В результате подобных действий происходит освоение младшим школьником художественных средств в сочетании с их выразительными возможностями, закрепляются определенные значения за элементами языка.

Важно, чтобы эти значения дети не получали как готовую информацию со слов учителя, а открывали сами с помощью исследования, чувствуя общий характер, настроение произведения искусства, пытаясь определить, откуда оно берется, что в художественном произведении порождает именно это настроение.

В процессе семантического анализа очень важно избежать жесткого закрепления конкретных значений за отдельными элементами художественного языка. Необходимо формировать у детей *семантическое поле* потенциально возможных значений, постоянно удерживаясь на грани создания стереотипа и одновременно размывая его границы [3, с. 5].

Знаково-символическая деятельность младших школьников в понимании музыкального произведения рассматривается как единство трех начал: материального, духовного и логического. Материальное начало связано с постижением средств музыкальной выразительности, несущих определенную смысловую нагрузку. Например, медленный темп, минорный лад программируют грустные, печальные интонации. Духовное начало составляет совокупность настроений, чувств, ассоциаций, различных видений, которые постигаются на основе символов. Постижение смысла в символическом образе делает его глубоким и обращенным к Духу, который предполагает наличие эстетических и моральных категорий, обладающих универсальностью. Гармоническая структура произведения образует логическое начало.

Органическое слияние образного, индивидуального, неповторимого и абстрактного, общего в знаково-символической деятельности младших школьников достигается путем сложной аналитико-синтетической и ассоциативной переработки различных ощущений, наблюдений, материалов, фактов, всего жизненного опыта, размышлений. В этой связи символ обладает универсальными возможностями в передаче разнообразной информации в звуке, движении.

Как показали исследования Н. Г. Салминой, использование знаково-символических средств как особого языка, включение детей в знаково-символическую деятельность выступают эффективным орудием в процессе развития творческого воображения младших школьников. С этой целью предлагаются системы специальных знаков (как разработанная нами, так и общепринятые в музыкальном искусстве), которые по мере усвоения младшими школьниками становятся средством постижения ими смысла и значения художественного образа.

Семантическому анализу средств художественной выразительности посвящены исследования И. П. Манаковой, Н. Г. Салминой, А. М. Страунинг, Т. Тютюнниковой и др. Основой семантического анализа являются теоретические положения о знаково-символических средствах В. Андреевой, В. Куклева, А. Ж. Овчинниковой, А. Ровнера, А. Ф. Лосева, Дж. Фоли и др.

Главное условие семантического анализа связано со способностью младшего школьника выделять знак или символ в произведении искусства и распознавать его смысл и значение в определенном контексте. Такого

рода аналитическая деятельность предусматривает кодирование и декодирование младшим школьником средств художественной выразительности с помощью знаково-символических средств.

Кодирование (декодирование) − «…вид деятельности со знаково-символическими средствами, который заключается в переводе реальности (или текста, описывающего реальность) на знаково-символический язык и в последующем декодировании информации <…> Деятельность декодирования − это деятельность по распознаванию того, что стоит за конкретными знаками» [4, с. 84–87].

«Знак − это предмет, служащий замещению и представлению другого предмета (свойства или отношения) и используемый для переработки и передачи сообщения [5, с. 187]. Таким образом, суть знака состоит в единстве непосредственно воспринимаемого и подразумеваемого (означаемого). «Благодаря замещению реальных предметов знаки позволяют оперировать не самими предметами, а их образами и комбинациями, комплексами взаимосвязанных образов [1, с. 308].

Исходя из этого, семантический анализ предполагает наличие двух ступеней: осознание средств художественной выразительности как носителей эмоционально-образного смысла и значения художественного образа; умение переводить эмоционально-образное содержание произведения в знаково-символическую форму.

Процесс распознавания смысла и значения художественного образа на уроках музыки в нашем исследовании проходит в три этапа.

Целью первого этапа является обогащение эмоционально-чувственного опыта младшего школьника, развитие его активного отношения к произведениям музыкального искусства, формирование представления об основных средствах музыкальной выразительности.

Второй этап работы направлен на расширение представлений ребенка о способности музыкального искусства передавать с помощью художественно-выразительных средств различные эмоциональные состояния. На данном этапе особое внимание уделяется развитию способности младшего школьника расшифровывать знаки и символы.

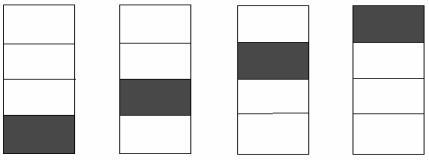
Третий этап работы нацелен на развитие у ребенка способности переводить эмоционально-образное содержание музыкальных произведений в знаково-символическую форму, самостоятельно создавать «звуковые партитуры» на основе овладения знаково-символическими средствами.

Для перевода средств художественной выразительности в знаково-символическую форму используются определенные условные обозначения.

Для фиксации динамики использовались общепринятые знаки:

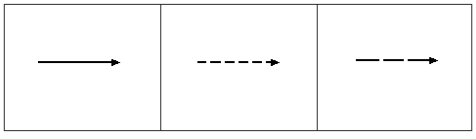
| | | | |
|---|---|---|---|
| ***P*** *тихий* | ***mp*** *умеренно тихий* | ***pp*** *очень тихий* | ***F*** *громкий* |
| ***mf*** *умеренно громкий* | ***ff*** *очень громкий* | < *постепенное усиление звука* | > *постепенное ослабление звука* |

Для обозначения высоты звуков (регистра) используются знаки, предложенные И. П. Манаковой и Н. Г. Салминой [2, с. 67], которые наглядно показывают соответствие звучания определенному высотному регистру (заштрихованный квадрат):



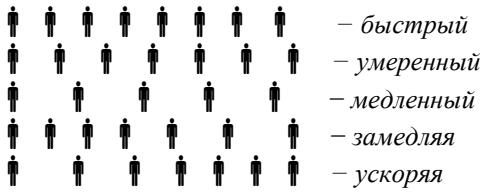
Низкий Средний Высокий Очень высокий

Обозначения темпа осуществлялись такими знаками:



Быстрый Средний Медленный

Обозначение ритма (пульса) обозначается знаками, предложенными Т. Э. Тютюнниковой [4]:




Лад обозначается следующими знаками:

*Мажор* – ✸ ✵

*Минор* – 🌧 ☾

Для обозначения разделов формы используются геометрические фигуры:

■ ◆ ▲ ●

Овладение младшими школьниками комплексом знаково-символических средств позволяет им создавать «звуковые партитуры» анализируемых произведений.

Обязательным условием в создании «звуковых партитур» является овладение детьми символикой и формирование у них умения «читать знаки», т. е. расшифровывать их содержание и объяснять ту смысловую нагрузку, которую они несут в конкретной ситуации. Выполнение на уроках музыки серии заданий, направленных на движение (знак – выразительное средство), чрезвычайно важно, поскольку в них проявляется индивидуальность каждого отдельного ребенка. Любую знаковую ситуацию каждый ребенок «прочитывает» по-своему. Поэтому важно дать детям представление о том, что один и тот же знак может выражать разное содержание, быть по-своему прочитан. Развитие творческого воображения в этом процессе позволяет вывести детей на более высокий уровень понимания, осмысления художественных произведений, символике которых свойственна вариантная множественность ее интерпретации.

Таким образом, семантический анализ позволяет ребенку осознать художественное произведение как «знак» особого рода, в котором художник отобразил свое эмоциональное отношение к отображаемому объекту. В ходе аналитической деятельности младший школьник выявляет эмоционально-образный потенциал средств художественной выразительности. Постигая смысл и значение знаков и символов, ребенок подходит к осознанию их многозначности, переменчивости и учится сам создавать знаки и символы.

В ходе семантического анализа развивается познавательная активность младших школьников. Выполняя определенные мыслительные операции: сравнение, обобщение, анализ, синтез – дети познают содержательную сторону музыкальных произведений. Анализируя средства музыкальной выразительности, младшие школьники активизируют внутреннюю деятельность аффективно-образного воображения, в процессе которого они «достраивают» художественные образ, становясь соавторами композитора. Использование знаково-символических средств в постижении эмоционально-образного содержания музыкальных произведений выводит сознание младших школьников за пределы обыденности и включает их в эстетическое отношение, на основе которого осуществляется переход от физического, объективного слоя художественного объекта к его образному смыслу.

Определяя смысл и значение знака или символа, дети включаются в процесс «вчувствования», сопровождающийся особым эмоциональным состоянием, – сопереживанием (эмпатией). Оно позволяет ребенку мысленно перевоплотиться как в образы действительности, так и в образы, возникающие в личной фантазии каждого школьника.

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассмотрена специфика семантического анализа средств художественной выразительности младшими школьниками на уроках музыки. Выявлены две ступени семантического анализа: осознание средств художественной выразительности как носителей эмоционально-образного смысла и значения художественного образа; умение пере-

водить эмоционально-образное содержание произведения в знаково-символическую форму. Приведены знаки, обозначающие средства музыкальной выразительности. Отмечена важность овладения младшими школьниками знаково-символическими средствами в распознавании смысла и значения художественного образа.

**Ключевые слова:** семантический анализ, аналитическая деятельность, художественный образ, знаково-символические средства, средства художественной выразительности, язык искусства, кодирование, декодирование, смысл и значение, знаковая ситуация.

**SUMMARY**

The article considers the specificity of the semantic analysis of artistic expression of younger pupils at music lessons. It's identified two stages of semantic analysis: an awareness of artistic expression as media of emotional-imaginative meaning of an artistic image; the ability to translate the emotional-figurative content in symbolic form. There have given the signs of the means of musical expression. The importance of mastering younger pupils sign-symbolic means in recognition of the meaning and significance of the artistic image.

**Key words:** semantic analysis, analytical work, an artistic image of symbolic tools, means of artistic expression, language arts, coding, and decoding, meaning, symbolic situation.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алексеев П. В. Философия: учебник. − М., 2001.

2. Манакова И. П., Салмина Н. Г. Дети. Мир звуков. − Свердловск, 1991.

3. Подуровский В. М., Суслова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. − М., 2001.

4. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. − М., 1988.

5. Тютюнникова Т. Э. Уроки музыки: Система обучения К. Орфа. − М., 2001.

***Т. Ф. Фурсенко***

УДК 371.32:7

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

Использование инновационных технологий в современном образовании является насущной необходимостью. Под педагогическими инновациями понимается внедрение в учебный процесс новых современных технологий, методик, разработок и программ: информационных, личностно ориентированных и многих других, которые позволяют повысить качество образовательного процесса.

Образовательные технологии составляют на сегодняшний день целую отрасль. Использование педагогических технологий получило освещение в исследованиях В. Беспалько, Н. Кларина, С. Подмазина, О. Савченко, Г. Селевко и др.

Цель статьи − рассмотреть особенности использования инновационных технологий на уроках мировой художественной культуры и искусства в школе.

Сформировать комплекс компетентностей обучающихся на уроках мировой художественной культуры и искусства помогут педагогические инновации XXI века. Из совокупности определенным образом связанных форм и методов обучения можно создать систему занятий, обладающую качествами образовательной *технологии.* В. Монахов выделяет два основных момента, отличающих технологию от методики: гарантированность конечного результата и проектирование будущего учебного процесса.

В научной литературе используется два понятия: «образовательная технология» и

«технология обучения». Первый термин более емкий, так как он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучающихся. А технология обучения − это совокупность действий, ведущих к дидактическому взаимодействию между сторонами образовательного процесса, направленных на обеспечение глубины и прочности знаний, действенности умений, развитости познавательных способностей, при грамотном использовании коммуникативных механизмов в сочетании с профессионализмом и мастерством преподавателя. Технология обучения организационно упорядочивает все этапы процесса обучения, выстраивает их последовательность, создает условия для их осуществления, соотнесения с возможностями обучающихся. Технология обеспечивает проектирование процесса обучения и достижение намеченных целей. В технологии ярко выражены целеполагание, результативность, экономичность, алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость.

*Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* являются новым средством художественно-творческого развития обучающихся. В педагогической практике существуют следующие варианты применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

1. Урок с мультимедийной поддержкой − в классе стоит один компьютер, им пользуется учитель в качестве «электронной доски». Учитель использует готовые электронные образовательные ресурсы или мультимедиа презентации.

2. Урок с компьютерной поддержкой − используются несколько компьютеров (обычно в компьютерном классе), за ними работают все обучающиеся одновременно или по очереди.

3. Уроки с выходом во всемирную сеть Интернет (могут быть как с мультимедийной, так и с компьютерной поддержкой) [1].

Проектируя будущий мультимедийный урок, учитель должен продумать последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации на большой экран. Стоит сразу же задуматься о том, как учитель будет управлять учебным процессом, каким образом обеспечит педагогическое общение на уроке, обратную связь с обучающимися.

Среди преимуществ использования ИКТ можно выделить следующие.

1. Возможность получения различного рода материалов через сеть Интернет и использование специальных дисков. Мультимедиа-система электронного учебника позволяет продублировать текст голосом диктора, создать необходимый музыкальный фон для работы, включить любой видеофрагмент, что обеспечивает наглядность и пробуждает интерес обучающихся.

2. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет учителю переложить часть своей работы на ПК, делая при этом процесс обучения более интересным, разнообразным и интенсивным. В частности, становится более быстрым процесс записи определений, дат, названий художественных образцов, так как учителю не приходится повторять текст несколько раз (он вывел его на экран).

На уроках мировой художественной культуры и искусства обучающиеся овладевают компьютерной грамотностью и учатся использовать в работе с материалом разных предметов один из наиболее мощных современных универсальных инструментов − компьютер; с его помощью готовят тексты, презентации для своих работ, поскольку это хорошая возможность для обучающихся проявить свои творческие способности.

Сегодня широкое распространение получили в практике образовательных учреждений *проектные технологии*. Ценность проектной системы обучения состоит в том, что она ориентирует обучающихся на создание образовательного продукта (А. Хуторской) [4], а не на простое изучение конкретной темы. Школьники индивидуально или по группам за определенное время выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую или иную работу на заданную тему. Их задача − получить новый продукт, решить

научную, искусствоведческую, мировоззренческую проблему.

Образовательный проект – это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев.

Образовательный проект имеет свою структуру, включающую следующие компоненты:

1. Название проекта.
2. Цитата, лозунг или иная форма представления проекта.
3. Общая характеристика проекта.
4. Идея проекта.
5. Цель и задачи проекта.
6. Участники проекта.
7. Условия регистрации в проекте.
8. Сроки реализации проекта.
9. Этапы проведения проекта.
10. Условия участия в проекте.
11. Особенности проведения проекта, виды деятельности участников.
12. Формы взаимодействия организаторов проекта с его участниками и другими субъектами.
13. Критерии оценки работ отдельных участников, всего проекта.
14. Диагностическая и оценочная группа.
15. Результаты проекта, их оценка. Призы и награды.
16. Возможное продолжение и развитие проекта.
17. Авторы, координаторы, администраторы, организаторы проекта.

Название, количество, последовательность, содержание и стиль структурных элементов проекта формулируются на основе конкретных целей и задач.

К организации проекта предъявляются следующие требования.

1. Проект разрабатывается по инициативе обучающихся. Тема проекта для всего класса может быть одна, а пути его реализации в каждой группе – разные. Возможно одновременное выполнение обучающимися разных проектов.

2. Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся-одноклассников.

3. Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации.

4. Проект педагогически значим, то есть обучающиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.

5. Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения.

6. Проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи.

7. Проект реалистичен, ориентирован на имеющиеся в распоряжении школы ресурсы.

Рассмотрим проект на тему «Босх и Дали: встреча сквозь столетия». Цель проекта – выявить общие моменты исторической ситуации, философских тенденций, биографий исследуемых авторов на основе анализа их произведений.

Постановка проблемы: диалектическое единство «традиций» и «авангарда» в развитии мировой культуры. Об актуальности такого сравнительного анализа говорит заинтересованность школьника в осмыслении явлений художественной культуры, которые воспринимаются как современные по ассоциативному ряду и образным аналогиям. Работая над проектом, обучающийся должен проанализировать определенный материал, оценить (то есть отобрать то, что ему необходимо) и синтезировать новый продукт.

Педагогическая ценность проекта заключается не только в том, что школьники в активной и нешаблонной форме обратились к творчеству ярких художников своего времени, но и в том, что это стало стимулом к собственному творчеству. В процессе подготовки к презентации школьники придумали свою поэтическую композицию, выстроенную в форме диалога двух художников. Это дает возможность говорить о глубине понимания художественной эпохи, о воспитательном эффекте общения с искусством.

Интересен проект на тему «С. Дали как основоположник сюрреализма». Цель проекта − выявить особенности сюрреализма и его роль в современном искусстве. Для этого обучающиеся должны, во-первых, ознакомиться с биографией и творчеством художника, найти фотографии и картины художника, во-вторых, отобрать те экспонаты, которые больше всего расскажут о его жизни и творческом наследии. В-третьих, синтезировать новый продукт − воображаемый музей Сальвадора Дали в виде презентации. В-четвертых, презентовать его, то есть донести до учителя и обучающихся интересную информацию о великом испанском творце XX в., выразить свое ценностное отношение к его творчеству [3, с. 365].

Педагогические исследования последних лет показали, что *интерактивные технологии* позволяют увеличить процент усвоения материала, поскольку развивают не только мышление обучающегося, а и его чувства, волю. Учебный процесс происходит при условии постоянного, активного, позитивного взаимодействия всех школьников. Достичь такого результата возможно, объединяя обучающихся в группы разного состава. Интерактивное обучение может осуществляться в парах, в микрогруппах, в малых группах и в коллективе, поскольку создается атмосфера сотрудничества, взаимодействия, развития коммуникативных качеств, предусматривается совместное решение проблем.

Так, например, на уроке по теме «Архитектура XX в.» в 11 классе целесообразно организовать работу обучающихся в малых группах: «журналисты», «искусствоведы», «маркетологи» − каждая из которых получает свое задание. Так, «журналисты» прорабатывают биографический материал выдающихся архитекторов, «искусствоведы» знакомятся с памятниками архитектуры выдающихся творцов, анализируют художественный замысел архитектурного сооружения, «маркетологи» создают общую аргументированную рекламу творчества известных архитекторов. Потом каждая группа, представляя результаты своей работы, знакомит остальных школьников с определенным аспектом жизни и творчества того или иного архитектора, таким образом происходит активный процесс взаимообучения.

Во время работы в парах можно предложить обучающимся выполнить такие задания: обсудить проблему и предложить пути ее решения; взять интервью, определить мнение партнера относительно того или иного вопроса, утверждения; сделать критический анализ работы друг друга; сформулировать итог изучаемой темы.

Интерактивный метод *«Карусель»* направлен на выполнение определенного задания или решение какой-то проблемы. Его сущность состоит в том, что обучающиеся рассаживаются в двух кругах лицом друг к другу. Участники, находящиеся во внутреннем круге, кратко формулируют свое впечатление о произведении. По команде учителя (ведущего) обучающиеся из внешнего круга перемещаются по часовой стрелке. Участники игры из внешнего круга кратко высказывают впечатление о произведении, учитывая только что услышанное и собственное мнение. В дальнейшем после каждого перемещения внешнего круга на один стул представители внутреннего и внешнего кругов поочередно делают то же самое, аккумулируя в кратком предложении собственное и услышанное впечатление. Когда каждый поочередно выразит свое мнение, участники игры выбирают по одному представителю из внутреннего и внешнего кругов, которые высказывают обобщенные мнения, а двое или четверо рецензентов оценивают, насколько в этих выводах были учтены их мнения.

Например, приведем варианты высказывания впечатлений обучающихся о романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея»:

«1. Роман производит угнетающее впечатление.

2. Роман производит угнетающее впечатление, и очень жаль жертв Грея.

3. Жаль жертв Грея, но и сам герой, и обстановка, и язык произведения просто заколдовывают».

Обучающиеся, объединенные в группы по пять-шесть человек, чувствуют свою успешность, интеллектуальную состоятельность,

поддержку друг друга, и освоение знаний проходит в комфортной обстановке.

Возможно осуществление активизации познавательной деятельности путем использования интерактивного метода *«Аквариум»*. Одна из групп занимает место в центре класса, получает задание, зачитывает и обговаривает его. Другие обучающиеся не вступают в обсуждение, а внимательно слушают и делают заметки. После публичного выступления члены группы занимают свои рабочие места, а обучающиеся класса обсуждают ход услышанной ими дискуссии, анализируют аргументы выступивших. После этого место в аквариуме занимает другая группа.

В практике чаще используются на современном уроке мировой художественной культуры и искусства *фронтальные технологии интерактивного обучения*, которые предусматривают одновременную совместную работу всего класса. Среди них методы и приемы «Микрофон», «Ажурная пилка», «Аукцион», «Распродажа портретов», «Шесть шляп мышления», «Уча, учусь» и др.

*«Микрофон»*. Обучающимся предлагается высказать свое мнение о какой-либо проблеме. Присутствующие передают друг другу предмет, имитирующий микрофон. Каждый, кто получает такой микрофон, обязан коротко, четко и лаконично высказать свое мнение и сделать вывод. Например, «*тайна улыбки Моны Лизы заключается в том, что…»*.

*«Ажурная пилка»* используется для создания на уроке ситуации, которая дает возможность обучающимся работать вместе для усвоения большого количества информации за короткий промежуток времени. Этот прием может заменить лекцию. К уроку обучающимся даются опережающие задания и карточки с названиями.

Например, во время изучения творчества какого-либо художника, композитора или архитектора класс подразделяется на 4 группы, которые работают над заданиями, связанными с основными этапами его биографии и творчества, анализом творческой манеры автора.

*«Аукцион»* может использоваться на этапе обобщения по теории искусства. На доске написаны слова для «продажи» (например, *модерн, аллегория, натюрморт, народная песня, басня, историческая песня* и др.). Школьники по выбору «покупают» термины, понятия, давая им определения.

*«Распродажа портретов»*. Обучающиеся распределяются на группы. Учитель демонстрирует портреты писателей, художников, композиторов, режиссеров, актеров. Каждая группа по очереди на выбор называет фамилию и получает его портрет.

*Метод «Шесть шляп мышления»* − это простой и практический способ подразделения процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен метафоричной шляпой определенного цвета. Можно научиться оперировать разными аспектами нашего мышления по очереди, а затем собрать все аспекты вместе и получить «полноцветное мышление». По условиям игры каждый участник обязан побывать во всех шляпах и пытаться подстроить свое мышление согласно соответствующей модели.

*Белая шляпа*: информация (детальная и необходимая). В этом режиме мышления нас интересуют лишь факты. Мы задумываемся над тем, что мы уже знаем, какая еще информация нам необходима и как ее получить.

*Желтая шляпа:* логический позитив. Символическое отображение оптимизма, исследование возможных успехов и позитивных сторон художественного явления. Требует от обучающихся переключить внимание на поиск преимуществ и позитивных моментов конкретной идеи.

*Черная шляпа*: критика. Предостерегает и заставляет думать критически о том, что может произойти или каковы возможные риски. Позволяет дать волю критическим оценкам и опасениям, поэтому необходима осторожность. Она защищает нас от безрассудных и непродуманных действий, помогает избежать ошибок. Польза от такого мышления несомненна, если, конечно, ею не злоупотреблять.

*Красная шляпа:* чувства и интуиция. В режиме красной шляпы участники могут выразить свои чувства и интуитивные догадки

по обсуждаемому вопросу, не вдаваясь в объяснение своей точки зрения.

*Зеленая шляпа*: креативность, сосредоточенность на творчестве, альтернативных решениях, новых возможностях и идеях. Это благоприятный момент для формулировки новых понятий и концепций. Находясь под зеленой шляпой, обучающийся придумывает новые идеи, модифицирует уже существующие, ищет альтернативу, исследует возможности.

*Синяя шляпа*: организация умственных процессов, гарантия соблюдения функций всех шести шляп. Синяя шляпа отличается от других шляп тем, что она предназначена не для работы с содержанием задания, а для управления самим процессом. В частности, ее используют вначале для определения того, что надлежит сделать, и в конце − чтобы обобщить достигнутое и поставить новую цель.

Метод «Шесть шляп мышления» имеет следующие преимущества:

1. Позволяет сделать умственный труд ярким и увлекательным средством управления своим мышлением.

2. Цветные шляпы − это метафора, которая хорошо запоминается, которую легко применить.

3. Метод «Шесть шляп мышления» можно использовать на любом уровне сложности.

4. Благодаря конструированию работы и отказу от бессодержательных дискуссий мышление становится более сфокусированным, конструктивным и продуктивным.

5. Метафора шляп является своего рода «ролевым языком», на котором легко обсуждать искусствоведческие проблемы и переключать мышление, отвлекаясь от личностных предпочтений и никого не обижая.

6. Дает возможность избежать путаницы, поскольку вся группа использует только один тип мышления за определенный промежуток времени.

7. Метод определяет значимость всех компонентов работы над заданием (проектом) на уроке мировой художественной культуры и искусства − эмоций, фактов, критики, новых идей − и включает их в работу в нужный момент, избегая деструктивных факторов. Находясь в режиме беседы, диалога, взаимодействия с участниками своей группы, обучающиеся учатся позитивному результативному общению, ответственности за коллективный результат.

*«Уча, учусь»*. Материал урока подразделяется на отдельные блоки по количеству обучающихся в классе. Школьники прорабатывают информацию и обмениваются ею, создавая временные пары, после чего осуществляется коллективное обсуждение и закрепление учебного материала.

Будущее образования находится в тесной связи с перспективами проблемного обучения. Цель проблемного обучения − усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути процесса получения этих результатов; она включает и формирование познавательной самостоятельности обучающегося, и развитие его творческих способностей.

В настоящее время *технология проблемного обучения* широко внедряется в учебную практику. Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения. Существует две основные функции учебной проблемы: определение направления умственного поиска, то есть деятельности обучающегося по нахождению способа решения проблемы; формирование познавательных способностей, интереса, мотивов деятельности обучающегося по усвоению новых знаний.

Проблемная ситуация специально создается преподавателем путем применения особых методических приемов:

− учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения;

− излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;

− предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;

− побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуаций, сопоставлять факты;

− ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными); с неопределенностью в постановке

вопроса; с противоречивыми данными; с заведомо допущенными ошибками).

Учитывая специфику предметов «Мировая художественная культура» и «Искусство», современный учитель должен использовать в своей практике *личностно ориентированные педагогические технологии.* Личностно ориентированный подход к каждому ученику − это «умение создать определенную психологическую атмосферу во взаимоотношениях со школьниками, умение правильно сориентировать их в заданном направлении, не сковать творческую инициативу» [3, с. 365]. Цель личностно ориентированного обучения − создание условий для полноценного развития следующих возможностей обучаемого: способности человека к выбору; умения рефлексировать, оценивать свою жизнь; поиска смысла жизни; творчества; формирования образа «Я»; развития персональной ответственности; автономности личности. Своеобразие личностно ориентированных технологий заключается в ориентации на индивидуальные свойства обучаемого, его формирование и развитие не по заданной педагогом программе, а в соответствии с природными способностями, интересами и потребностями.

Таким образом, гуманизация обучения предопределяет введение в практику такой его технологии, которая предусматривала бы не только педагогическое воздействие, но и дидактическое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в системе отношений «преподаватель − обучающийся». Овладевая приемами общения, управления действиями школьников, преподаватель должен сочетать педагогическое воздействие с дидактическим взаимодействием, что придаст его профессиональным действиям технологический характер.

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматриваются инновационные технологии, используемые на уроках мировой художественной культуры и искусства в школе. Определена сущность понятий «образовательная технология» и «технология обучения». Раскрыты особенности информационно-коммуникационных, проектных, интерактивных, личностно ориентированных технологий, а также технологий проблемного обучения.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, уроки мировой художественной культуры и искусства, обучающиеся, школа.

**SUMMARY**

In the article the innovative technologies used on the lessons of World Artistic Culture and Art at school are examined. Essence of notions “educational technology” and “technology of teaching” is certain. The features of information and communication, project, interactive, personality oriented technologies, and also technologies of the problem teaching are exposed.

**Key words:** innovative technologies, lessons of world artistic culture and arts, students, school.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Губайдуллин И. А. Использование информационно-коммуникативных технологий в целях формирования положительной мотивации к обучению на уроках изобразительного искусства и черчения [Электронный ресурс]. − URL: www.it-n.ru.

2. Лапыгин Ю. Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов. − М.: Издательство Юрайт, 2016. − 248 с.

3. Фурсенко Т. Ф. Современные технологи формирования ценностных ориентаций учащихся на уроках «Мировой художественной культуры» // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. − Ялта: РИО ГПА, 2015. − Вып. 46. − Ч. 1. − С. 363−368.

4. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному? − М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. − 383 с.

*Е. С. Вакарев*

УДК: 159.946

# ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ЭСТРАДНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В контексте новой парадигмы педагогики вопросы эмоционального развития детей связываются с обновлением содержания образования, требованиями гуманизации и демократизации педагогического процесса, а также качественным улучшением эстетического воспитания подрастающего поколения. Главный акцент в решении проблемы делается на задаче приобщения ребенка с первых лет жизни к миру художественной и музыкальной культуры. В концепции школьного воспитания говорится о том, что искусство, эмоционально образное по своей природе, является уникальным средством развития эмоциональной сферы школьников, формирования ценностного отношения к окружающему миру.

Музыкант должен иметь адекватное представление об исполняемой музыке, понимать ее внутренний психологический смысл, должен раскрывать и доносить до слушателей ее характер и собственное отношение к исполняемой музыке. К сожалению, высокие требования к совершенствованию технических навыков направляют внимание многих преподавателей-пианистов, в первую очередь, на технически безупречное исполнение, отчего обучение музыке в инструментальном классе часто приобретает технологический характер в ущерб художественному развитию ребенка [1].

Сложившаяся в условиях отечественного массового музыкального образования практика музыкально-эстетического развития детей исходит из того, что сущностную основу любой музыкальной деятельности составляет ее эмоционально-содержательная сторона. Музыку невозможно воспринимать, понимать, постигать, исполнять без эмоций, которые составляют основу ее содержания. Постижение эстетической сферы музыки чисто рассудочным способом, переводом ее художественных образов в словесные описания просто невозможно. Для восприятия сложного мира человеческих эмоций и чувств, отраженных в музыкальных произведениях различных эпох, необходимы не только развитый слух, практические навыки владения инструментом, но и эмоционально развитый воспринимающий субъект. Воспитание эмоционально восприимчивых людей − важнейшая задача музыкальной педагогики [2]. Основным признаком музыкальности Б. М. Теплов считал способность переживания музыки «как выражения некоторого содержания». Согласно Б. М. Теплову, эмоциональная отзывчивость тесно связана с эмоциональной природой музыкального искусства и развивается по тем же законам, которым подчиняется любой познавательный акт. Таким образом, эмоциональная отзывчивость понимается как переживание выразительного значения музыкальных образов, а не просто как эмоция, случайно возникшая во время музыки, что и связывает ее с эмоциями высшего порядка, имеющими в музыкальной деятельности эстетическое содержание [5].

Как указывает А. П. Тряпицына, «чтобы эмоционально переживать музыку, нужно, прежде всего, воспринять самое музыкальную ткань. Пусть человек эмоционально реагирует на музыку, но если он может лишь очень немногое различить, дифференцировать, расслышать в музыкальной ткани, то естественно, что до него дойдет незначительная часть выразительного содержания музыки» [4, с. 72].

Проблема музыкальности − это проблема, прежде всего, качественная, а не количественная. И теоретически, и практически бесплодно применять к музыкальности закон «все или ничего» и ставить вопрос о том, есть или нет музыкальность у того или другого человека. Конечно, у всякого нормального человека есть некоторая музыкальность, но

вопрос не в этом, а в том, какова его музыкальность [3].

Необходимость изучения влияния эмоционального состояния ребенка, обучающегося музыке в классе фортепиано детской музыкальной школы, на успешность его концертного выступления, а также потребность в разработке психологических рекомендаций для преподавателей музыкальных школ с целью улучшения качества подготовки учащихся к концертной деятельности определили актуальность настоящего исследования.

Целью данного исследования является определение эмоциональных состояний, влияющих на успешность эстрадного выступления учащихся музыкальной школы. Мы предположили, что эмоциональные состояния выступают здесь фактором. К основным факторам успешности эстрадного выступления учащихся музыкальной школы относятся тревожность, эмоциональная напряженность при ожидании определенной оценки и общий фон настроения.

Исследование проводилось на базе Школы искусств № 3 г. Харькова. Для формирования выборки использован наиболее многочисленный фортепианный отдел школы, контингент которого составляет 108 учащихся. Из них около 60 % − учащиеся младших классов (1−4 класс), и 40 % − учащиеся старших классов (5−8 класс). Большинство учащихся фортепианного отделения − девочки, число мальчиков составляет примерно 15 %. К пятому году обучения в Школе искусств в достаточной мере развиваются все заложенные от природы музыкальные способности: ладово-интонационное чувство, техничность, произвольное выучивание наизусть музыкального текста, темпо-ритмическая организация, динамичность, образно-музыкальная выразительность, эмоциональность, артистизм. У каждого учащегося развитие музыкальных способностей происходит неодинаково и неоднородно. В то же время в беседе с некоторыми преподавателями фортепианного отдела обнаружились некоторые закономерности в развитии музыкальных способностей большинства учащихся: усовершенствование технического аппарата, а также развитие физической силы и независимости пальцев, раскрепощение мышц всего тела, использование ощущения свободного падения руки в клавиатуру приводит к более ярким проявлениям всех остальных музыкальных способностей. Исполнение становится ритмически более организованным, динамичным, эмоциональным, музыкальным, осмысленным. Все испытуемые имеют ярко выраженные музыкальные данные, в достаточной мере развитые и проявляющиеся как в учебном процессе, так и в эстрадном выступлении.

Для исследования эмоционального состояния учащихся перед эстрадным выступлением были использованы методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН); шкала самооценки тревожности Ч. Д. Спилбергера; проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентации «Домики» О. А. Ореховой; модифицированный вариант методики «Лесенка» С. Г. Якобсона, В. Г. Щура.

Тестирование проходило индивидуально в спокойной обстановке и доброжелательной атмосфере. Далее следовало концертное выступление этих учащихся на сцене. Оценивание проводилось экспертной комиссией в составе пяти преподавателей фортепианного отделения согласно программе обучения в классе специального фортепиано. Оценивание учебных достижений учащихся происходило по двенадцатибалльной шкале. Оценки выставлялись после коллегиального обсуждения выступления учащихся преподавателями фортепианного отделения. Критерии оценивания включали в себя музыкальность, грамотность, техничность, исполнение «на память», темпоритм, динамичность, эмоциональность, уверенность, образную выразительность, артистизм.

Учащиеся во время учебного процесса имеют благоприятное состояние самочувствия, позволяющее с должным вниманием воспринимать учебные задания и в достаточной мере успешно выполнять указания преподавателей. Хорошее самочувствие, здоровое состояние организма способствуют возникно-

вению положительных эмоций во время музыкально-исполнительской деятельности, придают ребенку силы и энергию к раскрытию своего творческого потенциала.

Учитывая то, что все учащиеся приходят в музыкальную школу после занятий в общеобразовательной школе часто уставшими и голодными, можно предположить, что специфика обучения игре на музыкальных инструментах активизирует волевой компонент личности ребенка. Кроме того, атмосфера активного творческого самовыражения позволяет учащимся переключить мышление со смысло-логического на образно-художественное, дает возможность отдохнуть в смене деятельности. Исполнение музыкального произведения требует яркого выражения чувств и эмоций, способствуя формированию активного, несколько возбужденного состояния.

Такое распределение показателей может означать, что перед концертным выступлением дети находятся в приподнятом настроении, испытывают внутренний подъем, воодушевление. Можно предположить, что ситуация выступления на сцене воспринимается детьми как событие, несущее возбужденное эмоциональное состояние, иногда − состояние аффекта, требующее собранности, умения управлять собой, формирующее сценическую выдержку. Приподнятое настроение активизирует такие психические процессы, как память, воображение, мышление, восприятие, ощущение, от динамики которых зависит уровень музыкально-исполнительской деятельности.

На основании результатов, полученных при измерении тревожности при помощи опросника Ч. Д. Спилбергера, было выявлено, что в ситуации эмоционального напряжения перед выступлением на сцене учащиеся испытывают умеренную тревожность, их не беспокоит страх, стыд, они не чувствуют опасности, угрожающей их психическому и физическому здоровью. Состояние умеренной тревожности говорит о нормальной адаптации учащихся к ситуации эмоционального напряжения перед выступлением на сцене.

Сравнивая результаты измерений ситуативной и личной тревожности, мы наблюдаем смещение показателей в сторону увеличения тревожности. Детей, имеющих низкий уровень личной тревожности, стало меньше на 14 % по сравнению с ситуативной тревожностью. Также уменьшилось на 6 % количество детей, имеющих умеренный уровень личной тревожности по сравнению с ситуативной тревожностью. Однако увеличилось на 20 % количество детей, испытывающих высокий уровень личной тревожности по сравнению с ситуативной тревожностью. Можно предположить, что личная тревожность возрастает за счет ожидания возможного низкого результата выступления и связанными с этим реакциями родителей и учителей.

Анализ данных, полученных при проведении методики «Цветовая диагностика эмоций ребенка» О. А. Ореховой, привел нас к пониманию того, что эмоции и ценности в системе личностных отношений детей подвижны и могут выступать в качестве актуально переживаемых чувств или относительно устойчивых ценностей. Критерием оценки, определяющим, что перед нами − эмоция или ценность − выступает статистический закон распределения предпочтения детьми определенных социальных объектов. На практике это выглядит следующим образом: если абсолютное большинство детей предпочитает, например, «счастье» и отрицает «горе», то «счастье» является для них ценностью.

Предпочтение эмоции «Счастье» (80 %) позволяет судить о стремлении большинства детей испытать положительное эмоциональное состояние счастья, радости, удовлетворения, которые в подростковом возрасте могут быть связаны с отношениями со сверстниками и родителями, а также − с учебной, художественно-творческой, познавательной деятельностью, с достижением определенных результатов в развитии музыкального исполнительства. Соотношение результатов выбора эмоции «Справедливость» (53 % против 47 %) может говорить о том, что не все учащиеся считают справедливость в отношениях между людьми, в учебном процессе ценностью. Почти половина детей не предпочитает справедливость, видимо, имея опыт разо-

чарования и наличие несправедливости в отношениях, в оценивании учебных достижений, в справедливости наказания или поощрения.

Из данных показателя по шкале «Дружба» (73 %) можно увидеть, что дружба у детей в подростковом возрасте в системе личностных отношений имеет большую ценность. Выраженной также (87 %) является потребность у детей в доброте со стороны ближайшего социального окружения. Можно предположить, что учащиеся, предпочитающие добрые, положительные отношения со стороны родителей, учителей, сверстников, сами стремятся формировать в себе добрые, отзывчивые, чуткие отношения с людьми.

Исходя из полученных данных, мы можем увидеть, что большинство детей (73 %) считает эмоциональное состояние восхищения относительно устойчивой личностной ценностью как актуально переживаемое чувство, которое, возможно, связано с образно-художественной, творческой стороной процесса обучения игре на музыкальном инструменте. Большинство детей отвергают показатель «Горе» (87 %). Осознанное или неосознанное отрицание состояние горя является нормальным для психически здорового жизнерадостного ребенка. Отрицание большинством испытуемых таких негативных эмоций, как «Обида» (63 %), «Ссора» (60 %) и «Злоба» (63 %), свидетельствует о том, что многие дети не предпочитают испытывать эмоциональное состояние отрицательного характера, видимо, прощая своим сверстникам и взрослым несправедливость по отношению к себе, быстро переключаясь к более радостным, возвышенным состояниям. Одинаковое распределение показателей по шкалам «Злоба» и «Скука» говорит о нормальном здоровом стремлении учащихся избегать таких эмоциональных состояний, не предпочитать их испытывать, стремиться к доброте и деятельности. В целом по группе можно отметить здоровое восприятие и переживание социальных эмоций, а также достаточную адаптацию к негативным эмоциям и психическим состояниям, вызывающим отрицательные эмоции и чувства.

На основании данных по методике «Лесенка» можно увидеть, что дети достаточно комфортно себя чувствуют среди остальных учеников школы, адекватно оценивают свое положение среди школьников. Большинство детей считает уровень своей успеваемости средним, что соответствует выбранной ими ступеньке на первой «лесенке».

Сравнивая соответствующие показатели на первой «лесенке», мы отмечаем снижение количества учащихся, имеющих адекватную самооценку, появление учащихся с заниженной самооценкой, увеличение количества учащихся с завышенной самооценкой. Такое распределение показателей может означать изменение внутреннего эмоционального состояния у некоторых детей в сторону негативного полюса, а у некоторых − в сторону возвышенно-позитивного. Стремление к более высокому результату может быть объяснено желанием ярко проявить себя во время выступления на сцене, получить одобрение и похвалу родителей и учителей.

Сравнивая показатели методики «Лесенка», мы заметили, что пять учащихся чувствуют себя на второй «лесенке» на более низкой ступеньке по сравнению с первой «лесенкой», при этом ожидают оценку выступления на балл выше, чем самооценка успешности обучения, или такую же. четверо учащихся получили оценку выше ожидаемой, один − такую же.

Можно предположить, что стремление получить более высокий балл создает у этих детей состояние повышенного напряжения и внутреннего дискомфорта, т. к. ребенок хочет выглядеть успешным в глазах сверстников, родителей и учителей. Таким образом, можно предположить, что учащиеся, которые испытывают перед выступлением подъем, воодушевление или же состояние внутреннего напряжения, все свои эмоциональные и физические ресурсы используют на получение высокой оценки и в результате получают ее. Дети, которые не воспринимают ситуацию выступления как эмоционально насыщенную, получают балл соответственно развитию своих музыкальных способностей.

Анализ средних показателей критериев оценивания концертного выступления экспертной комиссией позволил установить, что наиболее развито у учащихся художественно-образное мышление, в меньшей степени − техническое совершенство исполнения. Средние показатели критериев оценивания музыкальных способностей в целом соответствуют оцениванию успешности их эстрадного выступления.

Не обнаружено значимой корреляции между показателями методики «САН» и методики Ч. Д. Спилбергера и показателями оценки успешности учеников. Таким образом, успешность исполнения концертной программы на сцене не зависит от самооценки учащимися своего состояния, общей активности и настроения перед выступлением, а также от ситуативной и личной тревожности. Это может быть объяснено спецификой музыкально-педагогической работы с учащимися. Согласно методикам преподавания в классе специального фортепиано, учитель в процессе обучения должен настроить ребенка на то эмоциональное состояние, которое заключается в исполняемом произведении, и именно степень раскрытия этого эмоционального состояния оценивается на выступлении.

Музыкальное произведение только в том случае считается музыкой, если воспринимается и воспроизводится как цельная органичная структура, состоящая из гармоний, ладово-интонационных построений, метроритмической организации, динамической насыщенности, техническим совершенством виртуозных пассажей. Все эти составляющие подчинены раскрытию эмоционально-чувственного потенциала, заключенного в авторском музыкальном тексте. Для полного раскрытия эмоционального содержания исполняемого произведения могут быть задействованы все музыкальные способности: художественно-образная выразительность, динамичность, уверенность исполнения «на память», следование драматургическому замыслу, метро-ритм, музыкальность, техническое совершенство, артистичность. Таким образом, на эмоциональное состояние ребенка перед выступлением накладывается эмоциональная сфера, заключенная в исполняемом произведении.

Учащийся делает волевое усилие, направляя большую часть своих внутренних ресурсов на наиболее полное раскрытие эмоционального содержания исполняемой концертной программы, так как только в этом случае выступление будет считаться музыкально грамотным. Обнаружена значимая корреляция между показателями «Уверенность» ($r = 0{,}602$; $p \leq 0{,}05$) и «Артистичность» ($r = 0{,}599$; $p \leq 0{,}05$) с потребностью достижения успеха. Артистически яркое и уверенное исполнение концертной программы взаимосвязано с потребностью успешно выступить на сцене и получить при оценивании высокий балл, а также одобрение сверстников, родителей и учителей.

Существует значимая корреляция между показателями «Счастье» (методика «Цветовая диагностика эмоций ребенка») и оцениванием образно-художественной выразительности исполнения музыкального произведения ($r = 0{,}520$; $p \leq 0{,}05$). Возможно, это связано с тем, что, предпочитая испытывать эмоциональное состояние счастья, ребенок ярко ощущает и открыто воспроизводит художественные образы, заключенные в исполняемой музыке. Обнаружена также значимая корреляция между показателями «Справедливость» и динамичностью исполнения концертной программы ($r = 0{,}542$; $p \leq 0{,}05$). Стремление к справедливости − достаточно сильное эмоциональное состояние в музыкально-исполнительской деятельности; интенсивность эмоции или чувства выражается через динамичность, контрастное сопоставление тихого и громкого звучания.

Обнаружен целый ряд показателей значимой корреляции между такими музыкальными способностями, как метро-ритм, уверенное исполнение «на память», техничность, грамотность (способности, затрагивающие интеллектуальную сферу развития личности), и отвержением учащимися эмоционального состояния горя. То есть дети, осознанно избегающие ситуаций, в которых они могут испытать эмоциональное состояние горя, имеют достаточно развитую интеллектуальную и смысло-

*Таблица 1*

**Корреляция показателей методики «Цветовая диагностика эмоций ребенка» и успешности выступления**

| Эмоцион. состояния | Музыкальность | Грамотность | Техничность | Исполнение на память | Темпо - ритм | Динамичность | Эмоциональность | Уверенность | Образная выразительность | Артистичность | Общий показатель |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Счастье | ,403 | ,275 | ,360 | ,284 | ,071 | ,220 | ,399 | ,520* | ,354 | ,390 | ,410 |
| Справедл. | ,415 | ,285 | ,40 | ,366 | ,397 | ,542* | ,354 | ,410 | ,378 | ,416 | ,404 |
| Дружба | ,185 | -,309 | ,-150 | -,262 | -,143 | ,054 | ,296 | -,107 | -,207 | -,117 | ,028 |
| Доброта | ,388 | -,305 | ,042 | -,315 | -,398 | -,018 | -,030 | ,130 | ,123 | -,061 | -,144 |
| Восхищение | ,345 | ,269 | ,348 | ,407 | ,483 | ,409 | ,138 | ,348 | ,415 | ,412 | ,408 |
| Горе | ,-393 | ,-541* | -,579* | -,631 * | -,613* | -,474 | -,381 | -,387 | -,402 | -,345 | -,412 |
| Обида | ,424* | -,330 | -,511* | -,346 | -,326 | -,392 | -,387 | -,282 | -,300 | -,217 | -,501* |
| Ссора | -,324 | ,170 | ,091 | ,136 | ,039 | -,268 | -,220 | ,114 | -,207 | 000 | -,054 |
| Злоба | ,386 | ,103 | ,100 | -,094 | -,040 | ,001 | ,059 | ,092 | ,187 | ,396 | ,151 |
| Скука | ,321 | ,287 | ,244 | ,141 | -,041 | -,008 | ,178 | ,459* | ,376 | ,573* | ,253 |

*-корреляция значима на уровне 0,05

логическую сторону музыкальных способностей (Таблица 1).

Множественные корреляционные связи обнаружены между всеми компонентами музыкальных способностей и фактическим оцениванием концертного выступления. На наш взгляд, наиболее значимыми показателями в оценивании успешности исполнения концертной программы является наличие природных или целенаправленно развитых музыкальных способностей. Развитие какой-либо музыкальной способности влечет за собой развитие всех остальных и влияет на успешность музыкально-исполнительской деятельности.

Музыкальное искусство предоставляет неисчерпаемые возможности для расширения и обогащения эмоционального опыта учащихся. Высокий уровень эмоциональной отзывчивости связан с эмоциями высшего порядка, имеющими нравственное, эстетическое содержание. Успешность музыкально-исполнительской деятельности учащихся в наибольшей степени зависит от наличия у них музыкальных способностей и степени их развития.

На успешность и качество исполняемой концертной программы оказывают влияние такие эмоциональные сферы жизнедеятельности, как предпочтение испытывать состояние счастья, стремление к справедливости, отвержение состояния горя. Артистически яркое и уверенное исполнение концертной программы взаимосвязано с потребностью успешно выступить на сцене и получить при оценивании высокий балл, а также одобрение сверстников, родителей и учителей. Наиболее значимыми факторами в оценивании успешности исполнения концертной программы является наличие природных или целенаправленно развитых музыкальных способностей. Развитие какой-либо музыкальной способности влечет за собой развитие всех остальных и влияет на успешность музыкально-исполнительской деятельности.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично: успешность эстрадного выступления зависит от эмоциональной напряженности, от ожидания определенной оценки, причем общий уровень успешности музы-

кально-исполнительской деятельности определяется смысло-логическими и образно-художественными компонентами музыкального мастерства. Тревожность и общий фон настроения не являются значимыми факторами успешности эстрадного выступления.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями специального фортепиано для повышения качества исполнительской деятельности.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена рассмотрению роли эмоциональности в музыкально-исполнительской деятельности. Обоснована необходимость изучения влияния эмоциональных компонентов личности на эффективность эстрадного выступления. Экспериментально доказано, что успешность эстрадного выступления учащихся музыкальной школы зависит от эмоциональной напряженности ожидания оценки, а общий уровень успешности музыкально-исполнительской деятельности определяется логическими и образными элементами музыкального мастерства.

**Ключевые слова**: эмоциональные состояния, эмоциональность, музыкально-исполнительская деятельность, эстрадное выступление, музыкальность.

**SUMMARY**

The article analyzes the role of emotion in the musical-performing activity. The necessity of studying of the effect of the individual components on the emotional effectiveness of pop performances substantiated. Experimentally proved that the success of pop performance of music school students depends on the emotional intensity of expectation evaluation and the overall success rate musical performance determined by the logical and imaginative elements of musical skill.

**Key words** emotional states, emotional, musical-performing activity, pop performance, musicality.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. − М.: Педагогика, 1984. − 296 с.

2. Славская А. В. Развитие эмоциональной отзывчивости у младших школьников в процессе обучения игре на фортепиано: дис. ... канд. педагог. наук. − Краснодар, 2005. − 186 с.

3. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. − М.: Педагогика, 1988. − 173 с.

4. Тряпицына А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. − Л.: ЛГПИ, 1989. − 91 с.

5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. − М.: Наука, 2003. − 335 с.

ТЕОРИЯ. ОПЫТ. ПРОБЛЕМА



*О. В. Скобелева*

УДК 78.01

# ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ХОРМЕЙСТЕРОВ

Для современного общества характерны сложно взаимодействующие процессы глобализации и мультикультурализма, которые, в свою очередь, вызывают существенные изменения в системе образования как основном институте социализации личности. Одним из таких изменений является создание поликультурной образовательной среды, распространяющейся на содержательные аспекты, методы и организационные формы образования. Прежде всего, речь идет о признании обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, о присвоении ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного обогащения.

Проблема поликультурного образования приобретает особую актуальность в условиях многонациональных регионов, в числе которых находится и Республика Крым. В настоящее время в России складывается новая образовательная ситуация, которая требует, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный фактор, с другой − создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам и конфессиям. Таким образом, идеи поликультурного образования создают широкое поле для исследований не только в области педагогики, но и психологии, социологии, культурологии, регионоведения.

Цель статьи состоит в научном обосновании необходимости построения поликультур-

ной образовательной среды как ключевого фактора развития интеллектуального потенциала будущих хормейстеров.

Данная цель предполагает решение ряда задач:

− проанализировать степень разработанности проблемы функционирования поликультурной образовательной среды в области педагогики высшего образования;

− рассмотреть методологические подходы к построению поликультурной образовательной среды в гуманитарном вузе;

− охарактеризовать содержание поликультурного образования;

− выделить основные аспекты изучения курса «Истории хоровой музыки», соотносящиеся с концептуальными задачами поликультурного образования.

В настоящее время в отечественном образовательном процессе широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, в научный оборот входят такие понятия, как «образовательное пространство», «поликультурное пространство», «поликультурное образование», «поликультурная среда», «воспитание поликультурной личности».

С точки зрения педагогики, образовательная среда − это естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования. Современные исследования вносят свои характеристики в понятие образовательной среды. В работах Ю. С. Мануйлова [5] − это средство формирования и развития личности, у В. В. Рубцова − это форма сотрудничества [6], по В. И. Слободчикову, − это результат взаимодействия учащегося и образовательного пространства [8]. Отличное от других определение предлагает А. И. Савенков [7], согласно которому под образовательной средой понимается «часть культуры». Человек познает мир в «процессе проб и ошибок», принимая или отвергая определенные образцы поведения. Образовательная среда − то, что преобразует, влияет на изменения.

В раскрытии сущности понятия поликультурная образовательная среда основой выступает категория «Культура». Среда любого образовательного учреждения представляет собой пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т. д.) как структурных единиц культуры, следовательно, она может быть рассмотрена как поликультурная. В России поликультурная педагогика − достаточно молодая отрасль научного знания. С конца XX века открываются экспериментальные площадки, начинается обсуждение основных проблем. Поликультурная образовательная среда рассматривается в работах А. И. Бондаревской [2], В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко [3]. Но в связи с ростом коммуникации и миграции людей, представляющих различные культуры, языки, религии, интерес к данной теме только возрастает.

Исследования последних десятилетий свидетельствуют о том, что в условиях поликультурного образовательного пространства у обучающихся формируются новые профессиональные компетентности (Бессарабова И. С., Зингер Н. Д., Казакина М. Г., Якадина Т. А.). Одной из ведущих компетентностей становится поликультурная компетентность − это способность и готовность педагога в условиях развития поликультурного общества к решению профессиональных педагогических задач, направленных на осуществление взаимодействия с субъектами образования, создание ассоциаций на принципах толерантности, а также педагогической поддержки учащихся разных национальностей в социокультурном пространстве школы, колледжа, вуза. В новых проектах Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования также содержатся прямые указания на необходимость формирования у будущих специалистов способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

Научная характеристика поликультурного образовательного пространства показывает, что для современных образовательных систем содержание поликультурного образования должно отвечать таким критериям, как отра-

жение в учебном материале гуманистических идей; характеристика уникальных этнических, национальных, самобытных черт в культурах народов России и мира; раскрытие в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии; приобщение обучающихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях; толерантность, терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам, к особенностям различных народов, наций, религий; необходимость формирования особых способностей по овладению знаниями, воспитания интеллектуальной личности, способной решать задачи творческого характера в поликультурном обществе.

Таким образом, в условиях поликультурной среды меняется общая парадигма образования, которую можно охарактеризовать словами выдающегося американского психолога и педагога Джерома Брунера: «Образование − это не изолированный остров, а часть культурного континента. Свобода от культуры означает свободу от интеллекта» [4, с. 108].

Применительно к системе высшего образования, основные функции поликультурной образовательной среды заключаются в обеспечении толерантных отношений и эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса; в формировании опыта позитивного межкультурного взаимодействия. Вместе с тем, несмотря на результаты множества выполненных диссертационных исследований (работы Л. В. Левченко, С. И. Юдакина, Н. А. Войнова, Е. А. Ходырева, И. В. Колоколова), можно констатировать, что до настоящего момента нет не только единой позиции к пониманию сущности поликультурной образовательной среды, но и нет однозначности в осознании ее структуры, функций, методов проектирования и экспертизы. К сказанному можно добавить и отсутствие модели поликультурной образовательной среды, адаптированной к современным условиям развития российского образования и общества.

Обозначенная проблема актуальна и для высших учебных заведений, готовящих специалистов в сфере музыкального искусства и музыкальной педагогики. В связи с этим основной акцент хотелось бы поставить на изучение дисциплин историко-теоретического цикла, поскольку знания о музыкальном искусстве как социокультурном феномене способствуют налаживанию гармоничных отношений человека с окружающим миром. В учебном плане направления подготовки «Дирижирование» (профиль «Дирижирование академическим хором») одной из таких дисциплин является «История хоровой музыки». Нам представляется, что изучение данного курса, включающего знакомство с певческими традициями различных стран и народов, является необходимым звеном в процессе формирования поликультурности будущих хормейстеров.

Основными задачами данного предмета в условиях вуза являются актуализация глубоких связей хоровой музыки с общей художественно-культурной направленностью той или иной эпохи; выявление конкретных форм бытования хоровой музыки в зависимости от общеисторических условий; определение специфики языка и принципов мышления в хоровой музыке; определение жанровых и стилистических особенностей хоровых произведений в творчестве отечественных и зарубежных композиторов.

Изучение хоровой музыки как культурно-исторического феномена подобно другим областям научного знания. По нашему мнению, методологической основой курса «История хоровой музыки» является культурологический подход к содержанию музыкального образования, позволяющий представить многоликие факты истории хорового искусства и отдельные творческие школы как органичную часть мировой культуры. В русле данного подхода курс «Истории хоровой музыки» рассматривается как междисциплинарный предмет, содержание которого локализуется на стыке музыковедения, философии, истории, теории художественной культуры. Кроме того, культурологический подход поз-

воляет определить причины рождения ведущих тенденций, идей, образов, стилевых признаков в хоровой музыке конкретной исторической эпохи.

Не менее важным в курсе «Истории хоровой музыки» является и диалоговый подход к содержанию обучения, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Показательно, что принцип диалогичности характеризует многие явления и в истории хорового искусства. К примеру, в музыке Древней Руси − это взаимодействие языческого фольклора и церковной певческой традиции, что является прямым отражением феномена двоеверия. В хоровых сочинениях отечественных композиторов-классиков − это часто используемое сопоставление Востока и Запада (массовые сцены в «Руслане и Людмиле» М. И. Глинки, «Князе Игоре» А. П. Бородина). В хоровой музыке XX века − это экуменические тенденции, попытки синтезировать в единое целое различные религиозно-мировоззренческие системы («Братское поминовение» А. Д. Кастальского, «Экуменическая месса» А. Т. Гречанинова).

Естественно, что освоение хоровой музыки той или иной национальной традиции требует внедрения специальных образовательных моделей, которые различаются по методу обучения (дидактические, эмпирические); по содержанию обучения (общекультурные или культурно-специфичные); по направлению к определенной сфере познания (когнитивной, ценностно-мотивационной, деятельностно-поведенческой). По нашему убеждению, курс «Истории хоровой музыки» способен обеспечивать на когнитивном уровне освоение лучших образцов хорового искусства в контексте культурно-исторического опыта различных стран и народов; на ценностно-мотивационном уровне − формирование и развитие толерантности по отношению к музыкальной культуре других стран и народов; на деятельностно-поведенческом уровне − активное взаимодействие с различными музыкальными культурами при сохранении собственной культурной идентичности.

Программа курса «История хоровой музыки» предполагает реализацию задач, напряму соотносящихся с концепцией поликультурного образования:

− приобретение знаний об истории и традициях хоровой культуры определенного этноса;

− развитие навыков адекватного восприятия хоровой музыки различных этнических культур;

− формирование умения идентифицировать себя в определенной музыкальной культуре;

− формирование способности к межкультурному диалогу.

На наш взгляд, в изучении хоровой музыки как культурно-исторического феномена важную роль приобретает диалектический подход к содержанию музыкального образования, позволяющий адекватно оперировать понятиями, учитывать взаимосвязь определенных явлений в хоровом искусстве, их противоречивость, изменчивость, возможность синтеза, раскрывать их действительные закономерности и движущие силы развития. Данный подход предполагает постижение музыкальных смыслов через осознание фактов сходства и различия национальных певческих культур, а также возможности их взаимодействия. К примеру, исследователь А. Г. Юсфин в работах, посвященных развитию инонационального музыкального восприятия обучающихся, использует два принципиально важных понятия: а) инвариантные признаки музыки, определяющие наличие общих элементов соотносимых музыкальных культур; б) валентность как средство одной музыкальной культуры взаимодействовать с другой при различных глубинах и формах взаимодействия [9].

На наш взгляд, в данном контексте важным является включение в образовательный процесс метода семиотического анализа хоровых произведений различных эпох и культурных традиций. Семиотический подход позволяет выявить особые связи между произведениями хорового искусства и их значениями, структурные отношения между элементами, образующими эстетический и художественный знак, их коммуникативную функцию. Здесь мы подразумеваем, что любое хоровое сочинение представляет собой знако-

вую систему, назначение которой можно эксплицировать и объяснить. Важность семиотического подхода обусловлена и тем, что он трактует совокупность знаковых систем и символов как моделей определенных фрагментов внешнего мира, строящихся в ходе познавательной и практической деятельности. В русле семиотического подхода отдельные пласты хоровой культуры выступают как определенные мировоззренческие системы. Например, древнерусская обрядовая музыка отражает языческую картину мира, вместившую комплекс бытийных и ценностных представлений славян. Певческое искусство эпохи барокко и Просвещения напрямую соотносится с антропоцентрическими установками. Хоровая музыка Серебряного века в синтезе с православным культом ярко выражает идеи теургического творчества.

Следуя логике исторической линейности в изучении хоровой музыки как феномена, мы рекомендуем рассматривать отдельные направления или творческие школы на основе сопоставления двух удаленных по своей типологии культур: например, древнерусское певческое искусство (в частности, знаменный распев) и западноевропейская хоровая музыка эпохи Средневековья (григорианский хорал). При сопоставительном анализе мы выявляем инвариантные признаки тех или иных певческих традиций, их индивидуальные черты (звуковысотная и метроритмическая организация, интонационная структура, логика тематического развития, образная сфера), определяем меру общности и контраста двух культур, возможности их взаимопроникновения.

Немаловажно, что при изучении двух, возможно, полярно противоположных национальных пластов хорового искусства мы руководствуемся устойчивой нравственной установкой на равноценность всех музыкальных культур, что напрямую соотносится с идеями поликультурного образования.

Таким образом, формирование поликультурной образовательной среды в рамках освоения курса «Истории хоровой музыки» и других дисциплин историко-теоретического цикла подразумевает создание комплекса условий, влияющих на формирование личности, ее готовности к эффективному межкультурному взаимодействию, эмпатии, сохранению национальной идентичности, терпимому отношению к представителям различных культур и этносов.

Подводя итог работы, необходимо выделить ключевые функции поликультурной образовательной среды как фактора развития интеллектуального потенциала будущих хормейстеров. Ими являются

– развитие, поскольку поликультурная образовательная среда способствует реализации потенциала каждого ее субъекта;

– ориентация в системе ценностей, т. к. поликультурная образовательная среда способствует выработке общего ценностно-смыслового контекста восприятия действительности;

– регуляция, т. к. поликультурная образовательная среда позволяет регулировать деятельность субъектов на основе выработанных общих норм и правил организации жизнедеятельности;

– стабильность, поскольку поликультурная образовательная среда служит механизмом защиты субъектов от деструктивных тенденций.

Описанные в статье методологические конструкции планируется внедрить на уровне модели поликультурной образовательной среды и опробовать конкретную интерпретацию предложенной модели в контексте профессиональной подготовки обучающихся по направлению 53.03.05 Дирижирование (профиль «Дирижирование академическим хором»).

**АННОТАЦИЯ**

В статье дана научная характеристика поликультурного образовательного пространства, проанализирована сущность понятия «поликультурная образовательная среда», выявлены ее основные параметры применительно к вузу гуманитарной направленности. Обозначены критерии функционирования поликультурной образовательной среды в контексте современной отечественной педагогики. Охарактеризована поликультурная компетентность во взаимосвязи с новыми Федераль-

ными государственными образовательными стандартами высшего образования. Представлена модель построения поликультурной образовательной среды в рамках изучения дисциплины «История хоровой музыки».

**Ключевые слова:** поликультурная образовательная среда, поликультурная компетентность, толерантность, диалог культур, культурный плюрализм, диалектический подход, семиотический подход.

**SUMMARY**

The article presents the scientific characteristics of a multicultural educational environment, analyzed the essence of the concept of «multicultural educational environment», identified its main parameters in relation to the humanitarian university orientation. The principles and criteria for the functioning of a multicultural educational environment in the context of modern national education marked. Characterized multicultural competence in relation to the new Federal State Educational Standards of Higher Education. A model of building a multicultural educational environment in the framework of the discipline «History of Choral Music» is presented.

**Key words:** the multicultural educational environment, multicultural competence, tolerance and dialogue between cultures, cultural pluralism, dialectical approach, semiotic approach.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бессарабова И. С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. − 2008. − № 8. − URL: http://cyberleninka.ru/article/n/tseli-zadachi-i-printsipy-polikulturnogo-obrazovaniya-v-rossii-i-ssha.

2. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: монография. − Ростов н/Д: Булат, 2010. − 289 с.

3. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Ф. Данилюк. − М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. − 464 с.

4. Воробьев Н. Е., Бессарабова И. С. Проблема интеграции культуры и образования в педагогических трудах Джерома Брунера [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. − 2005. − № 1. − С. 108−113. − URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-integratsii-kultury-i-obrazovaniya-v-pedagogicheskih-trudah-dzheroma-brunera.

5. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. − 2008. − № 4. − Т. 14. − С. 21−27. − URL: http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospitanii.

6. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. − М.: Изд-во МГППУ, 2002. − 272 с.

7. Савенков А. И. Образовательная среда [Электронный ресурс] // «Школьный психолог» − 2008. − № 19−20. − URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200801903.

8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. − М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. − 432 с.

9. Юсфин А. Г. Музыка − сила жизни. − СПб.: Аюрведа Плюс, 2006. − 260 с.

***М. В. Красностанова,***
***А. М. Федорова, А. В. Манжикова***

УДК 159.9.07

# ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В РОССИИ

Система профессионального музыкального образования в России развивается более двухсот лет. К 70-м годам XX века была сформирована гигантская упорядоченная музыкально-образовательная структура, не имеющая аналогов в мире. В ее основу легли исторически сложившиеся традиции обучения детей на базе классической музыки. Современный этап развития системы музыкального образования характеризуется бурной реорганизацией [6]. Вследствие изменения социального запроса, наличной экономической и культурной ситуации трансформации подвергаются как цели, ценности и смыслы, так и методическая и технологическая часть обеспечения системы. Налицо присутствие некоторого кризисного момента, связанного с ростом вариативности в социальном запросе и отсутствием методической и практической базы, удовлетворяющей данному запросу. Важное место в этом процессе занимают проблемы профессионального здоровья музыкантов и учащихся. Обращает на себя внимание факт полного отсутствия системы психологического и медицинского сопровождения профессионального музыкального образования в современной России. Это приводит к росту числа профессиональных заболеваний как соматического, так и психологического спектра, нарушению направленности на воспитание гармоничной и здоровой личности профессионала как цели образовательного процесса, трансляции иррациональных и стрессогенных установок следующим поколениям творческих работников страны.

В данной статье предпринимается попытка системного анализа актуального состояния структуры музыкального образования в России, его социальных, экономических, инновационных, психологических и медицинских аспектов. Основной целью данной статьи является обоснование необходимости введения здоровьесберегающих инноваций в современную отечественную систему музыкального образования.

Для осуществления поставленной цели в ходе исследования решаются следующие задачи:

– анализ организационных факторов системы музыкального образования;

– анализ социальных факторов, влияющих на систему подготовки музыкантов-исполнителей;

– анализ состояния профессионального здоровья музыкантов в современной России, а также отношения к нему;

– анализ возможностей внедрения инноваций в образовательный процесс;

– освещение методов оценки эффективности внедрения инновационных и здоровьесберегающих технологий в системе музыкального образования.

Материалами исследования послужили отечественные и зарубежные источники в области теории и методики музыкального образования, психологии творчества, экстремальной и клинической психологии, образовательных инноваций, профессиональных заболеваний музыкантов, здоровьесберегающих технологий в образовании. Данная статья опирается на магистерское исследование Манжиковой А. В., выполненное на экономическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством кандидата психологических наук, доцента Красностановой М. В., – «Оценка эффективности инноваций в образовательном процессе» (2016).

*Таблица 1*

**Сравнительная таблица систем музыкального образования в СССР и России**

| СССР | Россия |
|---|---|
| 7 000 начальных музыкальных школ (свыше 1 млн. учащихся), 278 муз. училищ (свыше 105 тыс. учащихся) и 30 вузов (22,3 тыс. учащихся) | 5 261 детских музыкальных школ (1,5 млн. учащихся), 275 муз. училищ (68 тыс. учащихся) и 61 вуз (73,3 тыс. учащихся) |
| Доступность образования, наличие музыкальных учреждений в небольших городах и сельской местности | Снижение доступности образования, закрытие ДШИ, переориентация в досуговые центры |
| Престижность профессии музыканта | Непрестижность профессии музыканта |
| Консервативный стиль преподавания:<br>− воспроизведение заданных образцов;<br>− узкоспециализированная подготовка;<br>− традиционные методы, технологии обучения | Современный стиль преподавания:<br>− гуманизация обучения;<br>− развитие профессиональных компетенций;<br>− компьютеризация, инновационные методы обучения |
| Унифицированные учебно-образовательные структуры:<br>− ограничение творческой активности педагогического состава;<br>− отношение к ученику как к «объекту» обучения, обучение без учета его личности;<br>− обилие теоретического материала, не связанного с практикой | Диверсификация образовательных структур:<br>− регулярное повышение квалификации учителей музыки, творческое развитие;<br>− практика местного самоуправления в регионах;<br>− личностно ориентированный подход к ученикам;<br>− переход к практической применимости знаний |
| Обособленность музыкальной педагогики от других наук | Попытки интеграция муз. педагогики с др. науками: психологией, антропологией, культурологией, историей, литературой и т. д. |
| Отсутствие согласованности между уровнями системы музыкального образования | Попытки установления взаимосвязей между уровнями |

*Источник: составлено авторами на основе открытых данных*

### Анализ системы музыкального образования в современной России

С переходом России в сферу рыночных отношений культурно-образовательная парадигма претерпевает ряд изменений. Необходимость учета экономических факторов при выборе профессиональной траектории, которая в музыкальной системе образования определяется довольно рано [4] (чаще всего в раннем детстве и во многом под влиянием родительских установок), поднимает проблему эффективности образовательного и затем – музыкально-исполнительского процесса. Гуманизация образовательной парадигмы, ориентация на индивидуальный подход в обучении, учет интересов и потребностей личности ученика требуют серьезных изменений профессионально-личностных установок у преподавателей [5].

На сегодняшний день сложилась определенная динамика по количеству музыкальных образовательных учреждений, численности учащихся и педагогов (Таблица 2).

Налицо тенденция к снижению количества Детских школ искусств на 5 % и педагогических работников школ почти на 10 %, при увеличении количества обучающихся на 18 %. Несмотря на рост общего количества специальных профессиональных училищ и вузов на 9 %, число как студентов СПОУ и вузов, так и преподавателей упало на 13 %. Общее сокращение преподавательского состава за последние 9 лет на 16 567 человек составляет 10,7 %. Такой сильный спад количества педагогов вызван, в первую очередь, низким престижем профессии и уровнем заработной платы преподавателя музыкальной школы.

*Таблица 2*

**Динамика количества учебных заведений, учащихся и педагогов за 2005–2014 гг.**

| | 2005 год | 2009 год | 2013 год | 2014 год | Изменение за 9 лет |
|---|---|---|---|---|---|
| **Школы** | 5 555 | 5 402 | 5 233 | 5 262 | -293 |
| **Училище** | 250 | 249 | 235 | 275 | 25 |
| **Вуз** | 57 | 57 | 58 | 61 | 4 |
| **Всего ОУ** | 5 862 | 5 708 | 5 526 | 5 598 | -264 |
| **Школа** | 1 280 882 | 1 408 611 | 1 458 559 | 1 515 013 | 234 131 |
| **Училище** | 75 763 | 67 660 | 67 096 | 67 981 | -7 782 |
| **Вуз** | 87 718 | 97 594 | 79 543 | 73 372 | -14 346 |
| **Всего учащихся** | 1 444 363 | 1 573 865 | 1 605 198 | 1 656 366 | 212 003 |
| **Школа** | 119 591 | 124 554 | 109 885 | 107 959 | -11 632 |
| **Училище** | 23 356 | 22 646 | 19 222 | 19 608 | -3 748 |
| **Вуз** | 11 554 | 12 855 | 11 055 | 10 367 | -1 187 |
| **Всего педагогов** | 154 501 | 160 055 | 140 162 | 137 934 | -16 567 |

*Источник: данные Министерства культуры РФ*

**Диаграмма 1. Динамика музыкально-образовательных учреждений за 2011–2015 гг.**




*Источник: данные Министерства культуры РФ*

На текущий момент в России функционирует развитая сеть музыкально-образовательных учреждений, которая включает в себя 3 089 детских музыкальных школ и школ искусств с музыкальными отделениями, 176 средних и 45 высших учебных заведений. Данные учреждения находятся в ведении Министерства культуры, Министерства образования.

С 2011 года общая численность студентов в высшем музыкально-образовательном учреждении снизилась на 20,3 %. При этом по статистике Министерства образования и науки РФ спрос на высшее музыкальное образование составил 6 926 поданных заявлений, тогда как были приняты 2 684 абитуриента, то есть соотношение 3:1 показывает наличие спроса на высшее музыкальное образование. С другой стороны, на диаграмме 1 видно уменьшение количества высших учебных образовательных учреждений в сфере музыки. Такая тенденция к закрытию

учебных заведений может быть связана с недавним переходом на нормативно-подушевое финансирование [3].

И здесь возникает противоречие между тенденцией к гуманизации и индивидуализации образования и поиском экономической эффективности, когда у учебного заведения единственной возможностью получить финансирование является привлечение максимального количества учащихся, что требует от образовательного процесса стандартизации, унификации и своего рода «конвейеризации» − по сути, того, что было реализовано в советской системе музыкального образования.

Одновременно остаются нерешенными множество проблем российского музыкального образования:

− отсутствие осознания обществом огромной роли творчества, музыкального искусства в воспитании определенных компетенций и самое главное − ценностных ориентаций у подрастающего поколения, особенно не в мегаполисах;

− непродуманная вертикальная связь между федеральными, региональными и муниципальными уровнями органов управления культурой в сфере музыкального образования;

− низкий престиж профессии;

− низкое предложение на рынке труда, в частности в регионах, преподавателей, профессиональных музыкантов-оркестрантов и, как следствие, острый дефицит преподавателей детских школ искусств не в мегаполисах;

− постепенное уменьшение числа учащихся на основополагающих дисциплинах, отмирание определенных классов: при общем увеличении числа детей в ДШИ на 150 тыс. человек за последнее десятилетие число детей, занимающихся в хоровых отделениях ДШИ, уменьшилось на 11 тыс. человек, на струнных инструментах − на 35 тыс.;

− переориентация ДШИ в досуговые кружки, центры; в результате − уменьшение общего количества абитуриентов в музыкальных училищах, на музыкальных педагогических специальностях и высших исполнительских факультетах;

− недостаточная развитость дополнительного музыкального образования на базе общеобразовательных школ.

В связи с этим современное состояние музыкально-исполнительской и педагогической практики нуждается в серьезном осмыслении в контексте повышения ее эффективности посредством образовательных инноваций [12].

### Проблема готовности к инновациям в музыкальном образовании

Анализ многочисленных трактовок термина «педагогическая инновация» приводит к следующему определению − это любые изменения по применению теоретических, практических, теоретико-практических нововведений, таких как формирование новых методик преподавания, разработка нового содержания и форм обучения, воспитание, применение новых подходов к организации и управлению персоналом в образовательной системе и т. д., приводящих к повышению эффективности деятельности [11].

Текущее положение в системе музыкального образования требует сбалансированного применения инноваций, среди которых личностно ориентированные и здоровьесберегающие являются приоритетными. Главная их цель − усиление интеграции практической и теоретической направленности обучения [5; 10]. Однако для реализации инновационного подхода в образовательном процессе необходимо решение следующих задач:

− поиск и поддержание сбалансированного соотношения между традиционными и инновационными методами обучения [2];

− вовлечение традиционных и консервативных педагогов в обновление образовательного процесса;

− изменение методик преподавания от воспроизведения жестко заданных образцов к инновационной методике преподавания, направленной не столько на получение определенного портфеля знаний, сколько на формирование навыков и компетенций познания, рефлексии и саморазвития.

Однако, как показывает исследование музыкально-педагогической практики, многие преподаватели и сами музыканты-исполнители, обученные этими преподавателями, даже не задумываются об измерении эффективности своей работы и о способах ее повышения, предпочитая этому традиционную опору на заучивание по привычным алгоритмам и воспроизведение материала с минимальной долей творческого поиска. Одна из немногих попыток выявления критериев эффективности музыкально-исполнительской деятельности в контексте профессионального образования была предпринята в диссертационном исследовании А. М. Гальберштам (Федоровой) в 2001 г. [1].

В 2016 г. специалистами экономического факультета МГУ было проведено анкетирование среди профессиональных музыкантов. Вопросы анкеты были направлены на определение интереса к личностно ориентированным и здоровьесберегающим инновациям, выявление готовности к развитию и повышению профессиональной эффективности и определение критериев этой эффективности, а также основные мотивы профессиональной деятельности. Анкетирование прошли 200 человек (объем выборки определяется при доверительном интервале 95 % и допустимой ошибке 10 % при вероятности 50 %, что респондент − педагог − «активатор» музыки, генеральная совокупность = 137 934 чел. (данные Министерства культуры РФ, см. табл. 2)

$$n = \frac{1{,}96^2 * 50\%^2}{10^2} = 97 \text{ чел.}$$

Средний возраст, с которого респонденты начинали заниматься музыкой, − 4–6 лет. Положительным моментом является то, что более 80 % ответивших считают профессию музыканта любимой и видят в ней свой дальнейший рост. Остальные 20 % респондентов, среди которых 8 % − мужчины и 12 % − женщины, ответили, что просто «ничего другого делать не могут» и продолжают по инерции работать по данной профессии. При этом 56 % из всех прошедших анкетирование имеют награды, премии, лауреатство, грамоты и медали, однако не все из них считают профессию музыканта своим призванием.

В нашем исследовании 30 % респондентов подтвердили желание развивать свои профессиональные компетенции и расширять индивидуальные подходы к ученикам. Отношение респондентов к инновациям в музыкальной педагогике довольно неоднозначное: чуть меньше половины (43 %) принимают инновации положительно; другая часть (37 %) высказывается против, говоря о том, что «нужно просто больше заниматься»; 17 % от общего числа опрошенных вообще не используют никакие инновации в процессе подготовки.

По большей части в музыкальном образовании используются информационные технологии (52 %), хотя многие респонденты оценивают эффективность от их использования на уровне 1−4 баллов по десятибалльной шкале. Эта информация подтверждает то, что использование компьютерно-информационных технологий не является достаточным условием повышения эффективности образовательного процесса. С другой стороны, эффективность учебного процесса при использовании информационных технологий вместе с личностно ориентированными или здоровьесберегающими технологиями оценивалась респондентами значительно выше: 8−10 баллов по десятибалльной шкале.

При оценке эффективности своей деятельности 47 % респондентов ориентируются на несколько показателей. Среди них многие (60 %) ориентируются, прежде всего, на удовлетворенность от занятий музыкой, 42 % также учитывают академическую успеваемость или количество концертов, и наи-меньшая доля (14 %) смотрит на доход от профессиональной деятельности, причем толь-ко в совокупности с другими показателями.

Одним из результатов использования инноваций в учебном процессе практически единогласно всеми респондентами было названо повышение мотивации и интереса к учебно-познавательной деятельности.

Еще одним важным результатом анкетирования является тот факт, что половина

респондентов, из которых 90 % − женщины, независимо от возраста и уровня дохода готовы инвестировать в свое профессиональное развитие. Также анкетирование позволило выявить, что желанию профессионально расти, развиваться препятствует несколько факторов, среди которых низкий уровень здоровья, наличие профессиональных заболеваний, недостаточный уровень дохода, отрицательный опыт поиска и применения новых методов подготовки.

**Проблема охраны профессионального здоровья музыкантов**

По данным Фрайбургского института музыки (Германия), специализирующегося на исследованиях профессиональных заболеваний музыкантов, примерно 90 % музыкантов страдают от профессиональных заболеваний [18]. Тип профессионального заболевания напрямую зависит от специализации. В нашем исследовании больший процент респондентов, имеющих профессиональные заболевания, приходится на музыкантов со специализацией фортепиано (50 % из всех имеющих профессиональные заболевания, кроме того, 60 % пианистов не удовлетворены уровнем своего здоровья). Основными причинами развития заболеваний пианистов и большинства музыкантов являются долгое пребывание в одной позе, перенапряжение мышц, подверженность сценическому стрессу, социальное давление. Отдельной темой стоит вопрос психосоматического здоровья музыкантов-исполнителей (половина музыкантов испытывает страх перед сценой). Большая нервная нагрузка приводит как к общему утомлению, так и к нервному истощению.

Уровень профессиональных заболеваний и, как следствие, профнепригодность, высоки, но слишком часто музыканты предпочитают игнорировать симптомы пока еще не выявленного заболевания. Физическое недомогание связано с психологическим состоянием, и это следует учитывать, проводя полную физиологическую, неврологическую и психологическую диагностику.

Одно из исследований, проведенных среди музыкантов-оркестрантов, свидетельствует о том, что 82 % исполнителей столкнулись с физическими (медицинскими) проблемами, а 76 % музыкантов отметили хотя бы одну серьезную проблему, существенно мешающую их профессиональной деятельности [9].

Наши наблюдения подтверждаются исследованиями, проведенными в условиях психиатрической клиники г. Лейден, Голландия. Музыканты находятся в группе риска по психическим расстройствам и психологическим проблемам, наиболее частое из которых − тревожное расстройство, вызванное сценическим стрессом. Среди наиболее вероятных причин − высокий уровень стресса, связанный с профессиональной деятельностью; индивидуальные особенности характера и нехватка навыков совладания со стрессом [17].

Вопросам профилактики профессиональных заболеваний много внимания уделяется на Западе. Проведенный анализ показал, что во многих учебных заведениях высшего профессионального образования музыкантов существуют целые центры, специализирующиеся на профессиональном психологическом сопровождении карьерного роста музыкантов. Ведется активная работа по обучению музыкантов базовым способам самопомощи в стрессовых ситуациях, проводятся групповые психотерапевтические занятия, индивидуальное консультирование и психотерапия. Обратим внимание на некоторые из них.

Центр искусств и профессионального здоровья, созданный на базе Колледжа визуального и сценического искусства Университета Джорджа Мэйсона (Center for Arts & Wellness George Mason University, Fairfax, VA USA,), своей миссией видит подготовку студентов колледжа в области медицинских знаний и здоровьесберегающих технологий, направленных на профилактику профессиональных заболеваний и карьерный рост будущих профессионалов. Специальные образовательные дисциплины интегрированы в образовательные программы подготовки бакалавров и магистров, являются обязательными

к изучению с акцентом на то, что полученные знания помогут музыкантам достигнуть и сохранить высокий профессиональный исполнительский уровень [15; 16].

В Университете Висконсина (University of Wisconsin-Eau Claire Counseling services) была создана и функционирует Консультативная служба. Студентам университета предоставляется ряд услуг, среди которых − индивидуальное консультирование по вопросам сценического волнения и повышенной тревожности музыкантов. В штате консультантов − доктора наук, специализирующиеся по направлениям профессиональной ориентации и психологической помощи. Услуги консультантов оплачиваются из средств медицинского страхования, что немаловажно для студентов [14].

Дженифер Франколи (Jennifer Roig-Francolí) является основателем и директором Центра «Искусство свободы» (The Art of Freedom, LLC, in Cincinnati, Ohio), целью которого является помощь музыкантам в освобождении от боли, напряжения и тревожных состояний. Являясь штатным преподавателем Консерватории музыки г. Цинциннати (Cincinnati/ College-Conservatory of Music), она преподает курс Техники Александера для музыкантов.

Приведенные примеры являются лишь незначительной частью той работы, которая ведется в области профилактики профессиональных заболеваний и профессионального становления музыкантов за рубежом. В отечественной системе профессионального музыкального образования фактически отсутствует такое направление работы с будущими музыкантами. Исключение составляют программы психологического сопровождения и курсы практической психологии для музыкантов, разработанные О. А. Лучининой (Астрахань), А. М. Федоровой (Москва), авторские реабилитационные и профилактические курсы для музыкантов И. Э. Сафаровой (Уфа), Г. Е. Минскер (Санкт-Петербург).

Данные обстоятельства определили приоритет здоровьесберегающих инноваций, используемых в музыкальном образовании. Конечно, наиболее эффективным будет создание здоровьесберегающей педагогической системы, формирующей у учеников, преподавателей и родителей практические знания, умения и компетенции профилактики профессиональных заболеваний как общего характера, так и в зависимости от специализации.

### Критерии оценки эффективности здоровьесберегающей инновации

На базе проведенных исследований можно предложить критерии оценки эффективности данной инновации (оценка основана на результатах анкетирования)

Собрав статистическую информацию по данным критериям и используя метод интегральной оценки эффективности инноваций ($K = \sum_{n=1}^{i} W_n \cdot F_n$), можно определить уровень эффективности здоровьесберегающей деятельности оцениваемой системы [8].

Внедрение инновации должно сопровождаться постоянным мониторингом изменений результатов и обратной связью между участниками образовательного процесса, что должно дополнительно стимулировать улучшение результатов.

Таким образом, проведенное исследование выявило следующие тенденции в системе подготовки профессиональных музыкантов-исполнителей:

− преподаватели и музыканты-исполнители преимущественно не задумываются об улучшении своих педагогических навыков и компетенций;

− музыкальные педагоги удовлетворены своим родом деятельности; по их мнению, они помогают в духовном совершенствовании детей − будущего страны, развивают у них социально значимые компетенции;

− музыкальное образование как вид творческой деятельности требует личностно ориентированных и здоровьесберегающих инноваций;

− музыканты оценивают свою профессиональную эффективность по удовлетворенности от занятия музыкой и академической успеваемости;

*Таблица 3*

**Критерии оценки эффективности здоровьесберегающей инновации**

| Критерии | Показатели | Источник |
|---|---|---|
| Критерий состояния здоровья учеников | − число пропущенных дней по болезни 1 учеником;<br>− уровень физического здоровья;<br>− уровень психологического здоровья | Классный журнал;<br>Результаты медицинских осмотров |
| Воспитательный критерий | − компетенции педагога по профилактике профессиональных заболеваний;<br>− отношение педагога к инновационной деятельности | Наблюдение |
| Критерий успеваемости | − результаты контрольных выступлений;<br>− уровень усвоенных знаний | Тестирование |
| Мотивационный критерий | − удовлетворенность педагога работой;<br>− удовлетворенность учащимися от учебного процесса | Опрос |
| Критерий результата | − уровень здоровьеведческой компетенции учеников;<br>− уровень здоровьеведческой компетенции педагогов;<br>− уровень здоровьеведческой компетенции родителей | Анкетирование |

*Таблица 4*

**Уровни эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения**

| Диапазон | Уровень |
|---|---|
| 90 % ≤ к ≤ 100 % | Высший уровень |
| 75 % ≤ к ≤ 89 % | Высокий уровень |
| 60 % ≤ к ≤ 74 % | Средний уровень |
| 45 % ≤ к ≤ 59 % | Достаточный уровень |
| 25 % ≤ к ≤ 44 % | Непродуктивный уровень |
| 0 % ≤ к ≤ 24 % | Низкий уровень |

− женщины-педагоги более мужчин готовы инвестировать в свое профессиональное развитие;

− основными факторами, препятствующими развитию и применению новых подходов в обучении музыкантов, являются низкий уровень здоровья, особенно психического; наличие профессиональных заболеваний; низкий доход;

− большая часть инноваций, приведшая к увеличению количества уроков, не дала результатов. В то же время увеличение соотношения самоподготовки учащихся и уроков с преподавателем дало повышение академической успеваемости и общего удовлетворения от занятий.

Одной из форм реализации здоровьесберегающих и личностно ориентированных инноваций в системе профессиональной подготовки и реабилитации музыкантов-исполнителей мог бы стать специализированный центр, ориентированный на профилактику

профессиональных заболеваний и повышение квалификации педагогов и музыкантов. Проведенное анкетирование свидетельствует о готовности профессионального сообщества двигаться в этом направлении, что позволяет предполагать успешность предпринимательской инициативы по этому направлению. С учетом серьезного недофинансирования этой отрасли со стороны государства есть предположение, что такая инициатива могла бы быть успешно реализована на базе профессиональной ассоциации, фонда либо некоммерческой образовательной структуры, работающей на повышение квалификации преподавателей и музыкантов, а также реабилитацию профессиональных музыкантов, нуждающихся в ней.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена анализу эффективности системы профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в России. Приводятся результаты исследования эффективности профессиональной деятельности музыкантов-исполнителей в контексте традиционных и инновационных методов подготовки, здоровья (в том числе психологического), профессиональной успешности, востребованности и удовлетворенности. Обосновывается необходимость внедрения личностно ориентированных и здоровьесберегающих образовательных инноваций в практику профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей, рассматриваются условия их реализации, предлагается методика оценки эффективности образовательных инноваций.

**Ключевые слова:** образовательные инновации, эффективность, профессиональное музыкальное образование, психологическое здоровье, психосоматика, личностно ориентированные инновации, здоровьесберегающие инновации.

**SUMMARY**

This article analyzes the effectiveness of the system of professional education of musicians in Russia. There are the results of research on the effectiveness of professional activity of performing musicians in the context of traditional and innovative methods of training, health (including psychological), professional success, and demand satisfaction. The article substantiates the necessity of introduction of personality-oriented and health-saving educational innovations in the practice of training musicians, deals with the conditions for their implementation and offers a method of assessing the effectiveness of educational innovations.

**Key words:** educational innovations, efficiency, professional music education, psychological health, psychosomatics, personality-oriented innovations, health-saving innovations.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гальберштам А. М. Взаимосвязь рефлексии и эффективности музыкально-исполнительской деятельности студентов: дис. … канд. психолог. наук. − М., 2001.

2. Заболотская И. В. Новые информационные технологии в музыкальном образовании: дис. … канд. педагог. наук. − СПб., 2000. − С. 196.

3. Ивлева Г. А. Эффективное государственное и муниципальное управление как фактор социально-экономического развития России: сб. статей международ. науч.-практич. конф. МИГСУ РАНХиГС. − Изд-во «Проспект», 2014. − 488 с.

4. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. − М.: Таланты XXI века, 2004. − С. 403.

5. Макарушина Е. Н. Педагогические условия эффективного применения модели креативной направленности обучения студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. − 2012. − № 1.

6. Манжикова А. В. Оценка эффективности образовательных инноваций: магистерская диссертация // МГУ им. М. В. Ломоносова, 2016.

7. Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX−XXI веков: материалы VII Международ. науч.-практич. конф. − М., 2004.

8. Пожарский Д. А., Пожарская Е. Н., Молчанов А. А. Математическая модель системы мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения // Современные научные исследования и иннова-

ции [Электронный ресурс]. − Октябрь, 2011. − URL: http://web.snauka.ru/issues/2011 (дата обращения: 27.06.2016).

9. Рязанцев А. А. Профессиональные заболевания музыкантов и их профилактика средствами физической культуры [Электронный ресурс]. − URL: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Pedagogica/74237.doc.htm (дата обращения: 14.07.2016).

10. Савников Ю. А. Формирование универсальных учебных действий современными средствами обучения / Ю. А. Савников, Т. В. Дубовицкая // Alma mater. − 2014. − № 1. − С. 74−79.

11. Сергеев В. А., Кипчарская Е. В., Подымало Д. К. Основы инновационного проектирования: учеб. пособие. − Ульяновск, 2010. − С. 92.

12. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическая наука и образование. − 2006. − № 4.

13. Торкунова Ю. В. Информационно-аналитический подход к развитию инновационной образовательной деятельности вуза // Высшее образование сегодня. − 2010. − № 12. − С. 2−5.

14. Coping with Music Performance Anxiety // UW-Eau Claire Counseling Services [Электронный ресурс]. − URL: http://www.uwec.edu/Counsel/pubs/selfhelp/musicanxiety.html (дата обращения: 30.09.2016).

15. Goals for the Center for Arts and Wellness // George Mason University Center for Arts and Wellness [Электронный ресурс]. − URL: http://www.gmu.edu/centers/ artswellness/ goals.html (дата обращения: 30.09.2016).

16. Overuse Injury in Musicians // George Mason University Center for Arts and Wellness [Электронный ресурс]. − URL: http://www.gmu.edu/centers/artswellness/overuseinjury.html (дата обращения: 30.09.2016).

17. Fenema, E. Van, J. Julsing, I. Carlier. Musicians Seeking Psychiatric Help: a Closer Look at Performance Anxiety // European Psychiatry. − 2012. − № 27. − P. 156.

18. Hochschule für Musik Freiburg [Электронный ресурс]. − URL: http:// www.mh-freiburg.de/start/ (дата обращения: 10.08.2016).

***Р. Ф. Хайбуллина***

УДК 378.016:78

# ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ КООРДИНАТ

В многосторонней профессиональной деятельности учителя музыки особое место занимает музыкальное исполнительство. Оно является, пожалуй, наиболее действенным средством музыкального развития школьников и их приобщения к музыкальной культуре. Не случайно музыкально-исполнительская деятельность рассматривается в настоящее время как неделимая часть музыкально-педагогической профессии [1; 7]. Своеобразно преломляясь сквозь призму профессиональных задач, решаемых учителем-музыкантом, музыкальное исполнительство приобретает педагогическую направленность, в чем и состоит его главное отличие от деятельности профессионального исполнителя. Такая обусловленность исполнительской деятельности учителя музыки закономерностями музыкально-образовательного процесса предполагает ее детерминацию определенной системой ценностных координат.

В то же время, как показал проведенный нами обзор музыкально-педагогической литературы, на сегодняшний день проблема музыкально-педагогических ценностей является мало разработанной. Наиболее значительные труды в данной области принадлежат А. И. Щербаковой, разработавшей теорию ориентации личности в мире музыкальных и музыкально-педагогических ценностей [11]. Однако следует признать, что содержание музыкально-педагогических ценностей остается не до конца определенным, и какая-либо организованная

система их классификации затруднена. В связи с этим обозначилась необходимость в раскрытии аксиологических характеристик исполнительской деятельности учителя музыки и в разработке технологической модели, задающей этой деятельности определенные ценностные ориентиры.

Отмечая определенную вариативность в толковании понятия «ценности», мы остановились на их трактовке как того, что люди признают самым главным, стоящим над всем остальным, что они уважают и к чему стремятся, что считают значимым для своей жизни, что определяет их представление о нормах поведения и о критериях успешности жизнедеятельности [9]. Из данного определения следует, что каждый человек имеет собственную иерархически упорядоченную систему ценностей. Она формируется в его сознании в течение всей жизни с позиции удовлетворения его индивидуальных интересов и потребностей и под влиянием различных социальных факторов. Одним из таких факторов выступает профессиональная группа, в рамках которой продуцируются присущие ей ценности. Таким образом, рассматривая систему профессиональных ценностей учителя музыки, можно говорить о ее объективно-субъективном характере. Это значит, что в каждом конкретном случае ее содержание будет определяться тем, насколько существующие в виде общественно принятого идеала музыкально-педагогические ценности приобретут для учителя музыки личностный смысл.

Их определение как эталонного ориентира в исполнительской деятельности учителя музыки мы сочли возможным через взаимное преломление аксиологических характеристик педагогической деятельности и аксиологической трактовки функций искусства, рассматриваемых как «...те ценности, которыми руководствуется художник при создании произведения и которые принимает во внимание аудитория, воспринимая это произведение» [6, с. 176]. Основанием для такого подхода к рассмотрению ценностной составляющей исполнительской деятельности учителя музыки является признание ее целостности, реализуемой в единстве педагогической и художественной сторон.

Проведенный нами теоретический анализ работ Ю. Б. Борева, И. Ф. Исаева, М. С. Кагана, И. П. Никитиной, В. А. Сластёнина, Г. И. Чижаковой и др. [2; 3; 4; 6; 8] позволил отнести к числу профессиональных ценностей учителя музыки следующие:

− самобытная развивающаяся личность ученика как высшая педагогическая ценность;

− музыка как средство его духовного обогащения;

− Добро, Красота, Свобода, Воспитание как общечеловеческие ценности музыкально-педагогической деятельности;

− общие музыкально-теоретические знания, осведомленность в теории музыкального исполнительства, представление об исполнительских традициях как ценности-знания учителя музыки;

− качества личности учителя-музыканта, производные от целого ряда не только общепрофессиональных, но и специальных музыкально-исполнительских способностей как ценности-качества;

− владение музыкально-исполнительскими навыками и способами действий как ценности-умения и ценности-навыки учителя музыки;

− возможность саморазвития исполнительских способностей и художественно-творческого потенциала; свобода художественного творчества; приобщенность к творчеству композитора, радость сотворчества, возможность собственного творчества; самовыражение в исполнительстве; возможность художественного общения; познание мира и себя в нем (самопознание) как ценности, раскрывающие личностное значение и смысл музыкально-педагогической исполнительской деятельности;

− функциональные ценности: социализация индивида, приобщение его к мировой и национальной музыкальной культуре; коммуникативная; оректическая (внушающая); когнитивная (познавательная); духовно-преобразующая [10].

Овладение музыкально-педагогическими ценностями происходит в процессе профес-

сиональной подготовки специалиста и осуществления им соответствующей деятельности через механизм превращения внешних стимулов в профессионально-личностную ценность. Сложившаяся таким образом у учителя музыки индивидуальная система профессиональных ценностей образует базу для ценностно-ориентационной деятельности в музыкально-педагогическом процессе, включающем музыкальное исполнение в качестве своей неделимой части.

При рассмотрении ценностно-ориентационной деятельности учителя музыки мы используем две основные опорные позиции.

Одна из них базируется на положении, согласно которому ценностно-ориентационная деятельность, связанная с художественной культурой, предполагает оценку произведений искусства, а вместе с ними и различных творческих методов, стилей, направлений художественного развития [5]. Из этого следует, что ценностно-ориентационная деятельность учителя-музыканта по отношению к исполняемому произведению должна быть направлена, во-первых, на оценку данного сочинения как произведения искусства и, во-вторых, самого исполнения как способа реализации творческого метода.

Фундаментом второй позиции является принцип целеполагания в педагогической деятельности, реализация которого в музыкальном исполнительстве учителя имеет свои особенности. Это обусловливается тем, что любая исполнительская деятельность опирается на продукт авторского творчества и им предопределяется. Но если в самом общем плане целью исполнительской деятельности профессионала-музыканта, в первую очередь, является донесение авторского замысла до слушателя, то конечная цель исполнительской педагогической деятельности − оптимальное развитие личности подрастающего гражданина. Поэтому оценка музыкальных произведений с целью их отбора в соответствии с поставленными задачами играет в исполнительской деятельности учителя музыки особенно важную роль.

Мы предлагаем технологическую модель, отражающую этапы ценностно-ориентационной деятельности учителя музыки, направленной на исполняемое им произведение.

В данной модели непосредственной оценке произведения предшествует этап постановки педагогических задач, которые должны быть решены в процессе музыкально-педагогического взаимодействия. Ориентация учителя при этом на исполнительскую деятельность основывается на вхождении музыкального исполнительства в его индивидуальную систему педагогических ценностей.

Начальный этап оценки произведения включает соотнесение его с критериями художественности и педагогической целесообразности.

Оценка по первому критерию необходима потому, что бедность содержания или несовершенство формы музыкального произведения неминуемо будут служить препятствием для проявления в полной мере тех функций искусства, использование которых позволило бы учителю достичь желаемых педагогических результатов.

Оценка произведения по критерию педагогической целесообразности определяет его значение (ценность) для субъекта педагогической деятельности. При этом он опирается на имеющуюся у него индивидуальную систему профессиональных ценностей, в первую очередь, − на функциональные ценности, так как именно через них раскрывается роль исполнительства в профессиональной деятельности учителя музыки.

Еще один аспект оценки на данном этапе − самооценка, позволяющая музыканту установить наличие у него исполнительских средств, необходимых для достижения поставленных целей.

На основе полученных оценок устанавливается связь между оцениваемыми объектами (авторским произведением и исполнительским «Я» музыканта) и потребностями деятельности субъекта (учителя музыки).

Необходимым в исполнительской деятельности музыканта является этап разучивания произведения, создания собственной исполнительской версии. Данный этап, как правило, отличается определенной продолжитель-

ностью. В процессе освоения произведения музыкант опирается на ключевые исполнительские ценности, одной из которых является мастерство, необходимое для художественно полноценного воплощения исполнительского замысла. Поскольку исполнительская деятельность отличается от других совпадением процесса и результата, то ценностно-ориентационная деятельность на рассматриваемом этапе направлена на сопоставление реального звучания с имеющимися на данный момент в сознании музыканта исполнительскими ценностями.

Результатом ценностно-ориентационной деятельности на данном этапе является установление связи между используемыми музыкантом методами и средствами исполнительской деятельности и теми ценностями, к достижению которых он стремится.

Основным по значению этапом в исполнительской деятельности учителя музыки является исполнение произведения на школьном уроке. Музыкально-исполнительская деятельность служит учителю средством для решения стоящих перед ним воспитательных задач. М. С. Каган дает «самое краткое и точное определение воспитания − формирование системы ценностей человека». Он видит «суть воспитания − в приобщении воспитуемого к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в их изучении и не в их навязывании» [4, с. 472]. Такой подход к воспитанию позволяет считать исполнительскую деятельность учителя музыки важным фактором формирования системы ценностей ученика через приобщение его к ценностям учителя, которое достигается благодаря возникающему в музыкально-педагогическом взаимодействии диалогу, а точнее, полилогу между музыкальным произведением (как субъективированным объектом), исполнителем-учителем и слушателями-учениками. Поэтому результатом исполнительской деятельности учителя музыки при рассмотрении ее с аксиологических позиций следует считать достижение ценностей, постигаемых учащимися в процессе музыкально-педагогического взаимодействия.

Информацию о ценностях, достигнутых в результате исполнительской деятельности, учитель музыки получает через механизм специально организуемой им обратной связи. Возможно и спонтанное возникновение последней в виде непосредственной эмоциональной реакции слушателей.

Таким образом, ценностно-ориентационная деятельность на данном этапе протекает как установление того, были ли достигнуты необходимые ценности в исполнительской деятельности учителя музыки. Механизмом оценки служит сопоставление информации, полученной при помощи обратной связи, с ориентирами, намеченными на начальном этапе деятельности.

Реализация данной технологии осуществляется как в процессе ценностно-ориентационной деятельности в целом, так и на каждом из основных ее этапов по схеме: потребности // цель − содержание − метод − результат. Потребности формируют цель, цель достигается через усвоение содержания, усвоение содержания происходит через метод. Следуя этой схеме, учитель-музыкант ориентируется в своей исполнительской деятельности, последовательно отвечая на вопросы:

1. «Для чего?» (Достигаемая ценность, цель).
2. «Что?» (Осваиваемое содержание).
3. «Как?» (Способ освоения содержания, метод).
4. «Что должно получиться (получилось)?» (Прогнозируемый или достигнутый результат).

Содержание данной технологической цепочки отражено в таблице 1.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в исполнительской деятельности учителя музыки система сложившихся у него ценностных ориентаций играет основополагающую и направляющую роль. Данная система отражает сложную природу исполнительской деятельности учителя музыки, протекающей в двух пересекающихся плоскостях − педагогической и художественной. Ценностно-ориентационная деятельность по отношению к исполняемому

*Таблица 1*

**Ценностные ориентиры инструментально-исполнительской деятельности учителя музыки**

| Этапы | Цель | Содержание | Метод | Результат (планируемый или достигнутый) |
|---|---|---|---|---|
| **Предшествующий** | Воспитание (общечеловеческая ценность) | Музыка (общечеловеческая и эстетическая ценность) | Музыкальное исполнительство (ценность – средство) | Преобразование внутреннего образа ученика (высшая ценность) |
| **I этап** | Постановка педагогической задачи (достижение педагогической ценности) | Музыкальное произведение как фрагмент мира музыкальных ценностей | 1. Оценка по критерию художественности и педагогической целесообразности. 2. Самооценка на основе ценностей-качеств, ценностей-знаний, ценностей-умений, ценностей-навыков | Решение педагогической задачи (приобщение ученика к определенным ценностям) |
| **II этап** | Исполнительское освоение произведения (достижение художественной ценности исполнения) | Собственное исполнение как художественная и педагогическая ценность | Самооценка исполнения по критериям художественности и исполнительского мастерства | Достигнутый уровень исполнения (достигнутая художественная ценность) |
| **III этап** | Достижение педагогических ценностей | Исполнительская версия авторского сочинения (ценность-средство; ценность, раскрывающая личностное значение и смысл музыкально-педагогической исполнительской деятельности) | Интерпретация информации, получаемой по каналам обратной связи. Самооценка исполнения по критериям педагогической целесообразности и исполнительского мастерства | Преобразование внутреннего образа ученика (высшая ценность) |

произведению является сознательно направляемым процессом, в основе которого лежит художественно-педагогический ценностно-ориентационный анализ. В процессе его проведения у учителя музыки формируется личностное, а не навязанное со стороны ценностное отношение к исполняемому произведению, к собственной исполнительской деятельности и к самому себе как ее субъекту.

**АННОТАЦИЯ**

В статье показана обусловленность исполнительской деятельности учителя музыки закономерностями музыкально-образовательного процесса. В соответствии с выдвинутым

положением через взаимное преломление аксиологических характеристик педагогической деятельности и аксиологической трактовки функций искусства раскрыто содержание музыкально-педагогических ценностей. В связи с исполнением музыкального произведения в условиях образовательного процесса представлено содержание ценностно-ориентационной деятельности учителя музыки. Дана технологическая модель, отражающая этапы этой деятельности.

**Ключевые слова:** учитель музыки, исполнительская деятельность, профессиональные ценности, ценностно-ориентационная деятельность.

**SUMMARY**

The article is devoted to teacher's of music performance activity depended on the principles of musical-educational process. In accordance with the set propositions, interlinked interpretation of axiological characteristics of pedagogical activity and axiological representation of art functions showed the contents of musical-pedagogical values. In connection with musical composition performance within the framework of pedagogical process, teacher's of music value-oriented activity presented. Technological model, representing stages of such activity, represented in the article.

**Key words:** music teacher, performance activity, professional values, value-oriented activity.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. − М.: Академия, 2004.

2. Борев Ю.В. Эстетика. М.: Русь-Олимп: АСТ: Асстрель, 2005.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. − М.: Академия, 2002.

4. Каган М. С. Философская теория ценно-сти: Избранные труды в 7 томах. − СПб.: Петрополис, 2006. − Т. 2. Теоретические проблемы философии. − С. 327−499.

5. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа Избранные труды в 7 томах. − СПб.: Петрополис, 2006. − Т. II. Теоретические проблемы философии. − С. 9−163.

6. Никитина И. П. Философия искусства: учеб. пособие. − М.: Омега-Л, 2008.

7. Салитова Ф. Ш. О подготовке музыкально-педагогических кадров высшей квалификации в республике Татарстан: история, современное состояние, перспективы // Образование и саморазвитие. − 2013. − № 1 (35). − С. 202−207.

8. Сластёнин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. − М.: Академия, 2003.

9. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов [Электронный ресурс]. − URL: http://didacts.ru/dictionary/1038 (дата обращения 14.10.2016).

10. Хайбуллина Р. Ф. Методологическое обоснование аксиологической модели исполнительской культуры учителя музыки: матер. VII Международ. науч.-практ. конф. Этнодидактика народов России: от национальных образовательных систем − к глобальному образовательному пространству. Нижнекамск, 28 апреля 2009 г. / науч. ред. Ф. Г .Ялалов. − Нижнекамск: НМИ, 2009.

11. Щербакова А. И. Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе: дис. … д-ра пед. наук. − М., 2004.




***Е. Ю. Пономарёва***
***Е. Н. Менюк***

УДК 378.001.76

# ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПИРАНТУРЕ

*(выполнено в рамках реализации НИР базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по заданию № 27.330.2016/БЧ на 2016 г. «Создание отраслевой научной библиографии по педагогике и народному образованию»)*

Модернизация отечественной системы высшего образования направлена на подготовку кадров высшей квалификации с потенциалом профессионалов инновационного типа, что предусматривает принципиальную перестройку традиционной концепции и технологии организации научно-образовательного процесса аспирантуры. Новые приоритетные и социокультурные ценности обуславливают необходимость инновационного содержания, способов, форм и методов подготовки кадров высшей квалификации как будущих научных и научно-педагогических кадров современной отечественной высшей школы, направленной на успешную эффективную интеграцию науки и практики.

Несмотря на большое разнообразие исследований в области педагогической инноватики (А. Глузман [5], В. Загвязинский [6], В. Ляудис [7; 8], С. Пригожин [15; 16], В. Сластёнин [17], Б. Ковальчук [10], Н. Кузьмина [11], А. Маркова [13], и др.), вопросы, связанные с подготовкой кадров высшей квалификации в аспирантуре к инновационной деятельности, на сегодня остаются недостаточно изученными. Кроме того, подготовка аспи-

рантов к инновационной деятельности значительно актуализируется такими противоречиями, как

− широким использованием понятия «инновационная деятельность в высшей школе» в педагогической лексике и недостаточным, на наш взгляд, научным обоснованием его сущности, специфики и структуры;

− традиционной системой подготовки аспирантов, построенной преимущественно на основе знаниевой парадигмы, и открытой моделью непрерывного образования и самообразования научно-педагогических кадров, содержание, методы и формы организации которого должны быть гибкими, разнообразными и вариативными;

− требованием внедрения инновационной деятельности в высших образовательных учреждениях и недостаточной психологической, профессионально-педагогической подготовленностью к ней аспирантов как научно-педагогических кадров высшей квалификации;

− законодательными гарантиями и научным обеспечением инновационного решения проблем современной высшей школы и недостаточным уровнем готовности аспирантов как будущих научно-педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях модернизации высшего образования в России.

Профессиональная научная и научно-педагогическая деятельность преподавателя современной высшей школы требует более высокого образовательного и социокультурного уровня, поскольку, во-первых, поток сложной специальной информации постоянно растет, не всегда получив осмысление в процессе высшего образования, появляются новые разделы знания, которые должны осваиваться теми, кто собирается работать над новыми научными проблемами и имеет к ним непосредственное отношение. Во-вторых, особенности развития информационного общества требуют кардинального обновления научно-педагогической деятельности современного преподавателя высшей школы, поскольку в условиях усиления гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации и информатизации образовательной среды крайне необходим поиск новых и наиболее эффективных способов организации познавательной, самостоятельно-исследовательской и творческой деятельности обучающихся. В связи с этим значительно актуализируется роль профессорско-преподавательского состава высшего образовательного учреждения как субъекта педагогической инноватики, способного как к созданию, презентации, пропаганде педагогических инноваций, так и к внедрению их в практику с учетом национальных интересов, традиций, социально-исторических и социокультурных принципов.

К. Ангеловски, исследуя процессы изменений, которые происходят в педагогической среде современной школы под влиянием факторов научно-технического и социокультурного прогресса, одна из первых использовала понятие «инновация» в ракурсе роли, места в данном процессе субъекта образовательно-воспитательного процесса − учителя. Указывая на латинское происхождение данного понятия, автор считает его синонимом термина «нововведение», под которым понимает изменения, направленные на усовершенствование и дальнейшее развитие процесса обучения и воспитания подрастающего поколения в общем или усовершенствование его определенного элемента как особенного педагогического явления [2].

Анализируя проблемное поле педагогической инноватики как науки об инновационных процессах в образовательной области, отечественные ученые (З. Абасов [1], В. Андреев [3], В. Загвязинский [6], Б. Кедров [9], В. Лазарев [12], В. Сластёнин [17] и др.) под педагогической инновацией понимают комплексную деятельность, направленную на создание, освоение, использование и распространение нового в сфере образования, а новацией определяют новый способ обучения или воспитания (новый метод, технологию, программу и т. д.).

Указывая на необходимость развития педагогической инноватики, Н. Юсуфбекова [18; 19; 20] определяет три перспективных направления исследований, которые включают в себя

− педагогическую аксиологию, которая определяет и обосновывает систему ценностей в учебно-воспитательном процессе под действием различных социально-экономических факторов, влияющих на развитие общества;

− педагогическую неологию, которая изучает круг вопросов по определению сущности объективно и субъективно нового в педагогике, условий и этапов ее становления, критериев новизны, традиции и новаторства в образовании, классификацию педагогических нововведений;

− педагогическую праксеологию, которая исследует вопросы, рассматривающие различные аспекты внедрения педагогических новаций, а также пути и соответствующие стратегии внедрения нового в образовательную среду.

Анализ функционирования аспирантуры как особой формы подготовки кадров высшей квалификации позволяет сформулировать тенденции ее современного развития:

− рост потребности социальной и производственной сфер государства, особенно высшего профессионального образования, в специалистах высшей квалификации;

− интегрирование аспирантуры в систему высшего образования и усиление ее ориентации на образовательную подготовку;

− увеличение численности аспирантов, дальнейший процесс регионализации подготовки кадров высшей квалификации;

− рост академической мобильности аспирантов;

− расширение форм и видов поддержки обучения аспирантов;

− усовершенствование организационно-управленческого компонента функционирования института аспирантуры (подготовки кадров высшей квалификации).

Подготовка кадров высшей квалификации не должна, на наш взгляд, сводиться в основном, как это было ранее, к выполнению определенных научных исследований в форме кандидатской диссертации. На наш взгляд, перед аспирантурой должны стоять задачи расширения и углубления профессиональной подготовки аспирантов, формирования их личности в процессе выполнения диссертационной работы не только как исследователей высшей квалификации, генераторов и носителей новых научных идей, концепций и подходов, но и как инновационно мыслящих и действующих преподавателей высшей школы. Вместе с тем проблема их подготовки как творцов образовательных инноваций, инициаторов внедрения педагогических инноваций и реализаторов инновационных проектов остается недостаточно осмысленной и практически не разработанной. Назрела необходимость в поиске педагогических условий, необходимых и достаточных для обеспечения эффективности подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высших образовательных учреждениях.

Изучение опыта функционирования аспирантуры свидетельствует, что важнейшим фактором индивидуально-профессионального становления аспиранта как преподавателя высшего образовательного учреждения является наличие в образовательных программах культурного компонента. На наш взгляд, современным требованиям отвечает модель не просто узкого специалиста высшей квалификации, который глубоко изучил определенную научную область, а ученого и преподавателя с широкими научно-педагогическими взглядами, который имеет не только культурную эрудицию, но и понимание образовательной, социальной и культурной проблематики.

В новых исторических условиях развития информационного общества стратегия образования в аспирантуре выводит на первый план формирование специалиста, который на уровне понимания, знания и умения способен вырабатывать такой интеллектуальный продукт, как новое знание, а также трансформировать его в виде определенного педагогического продукта (новый учебный курс, новое учебно-методическое пособие, новая педагогическая технология).

Реализация такой стратегии организации научной и научно-педагогической составляющей подготовки кадров высшей квалифика-

ции не может быть осуществлена без формирования новой научно-образовательной среды. При этом необходимо иметь в виду, что ориентация на создание нового знания не исчерпывается формированием новой образовательной среды на основе использования только информационных технологий. При таком подходе в центре оказывается фундаментальное гуманитарное образование, которое имеет полидисциплинарную основу и ориентировано на познавательные методы, эвристическую составляющую.

Таким образом, обогащение гуманитарного образования в аспирантуре теоретическими вопросами философии образования, педагогической неологии и инновационного менеджмента нужно рассматривать в качестве одного из педагогических условий подготовки кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в высших образовательных учреждениях.

В связи с этим возникает проблема организации инновационной научно-образовательной среды аспирантуры, которая отвечала бы индивидуальным запросам аспирантов и современному заказу общества на их индивидуально-профессиональную подготовку как кадров высшей квалификации − ученых и инновационно мыслящих специалистов высшей школы.

Обеспечение приоритета активных и интерактивных методов организации научно-образовательной среды аспирантуры, которая стимулирует интерес к самопознанию и профессиональному самовоспитанию своей личности в качестве субъектов инновационной деятельности, возможно рассматривать как еще одно необходимое педагогическое условие их подготовки к инновационной деятельности в высшей школе.

Следующим необходимым педагогическим условием подготовки кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в высшей школе является создание на протяжении научно-педагогической практики ситуаций творческого сотрудничества аспирантов с научно-педагогическим персоналом кафедр по поиску, проектированию, освоению и внедрению педагогических инноваций, публичной презентации ее результатов в виде инновационного педагогического проекта.

Подготовку кадров высшей квалификации мы рассматриваем как бинарную, т. к. научно-педагогическое образование в аспирантуре бифункционально, поскольку относится одновременно к двум системотворческим социальным институтам − науки и высшего образования. С одной стороны, аспирантура осуществляет функции, относящиеся к сфере науки, с другой стороны, является неотъемлемым компонентом сферы образования. Если рассматривать аспирантуру как определенную педагогическую систему, которая осуществляет подготовку кадров высшей квалификации и направлена на подготовку ее выпускников к инновационной деятельности в высших образовательных учреждениях, модель ее организационной структуры будет включать следующие компоненты: цель образования в аспирантуре как педагогической системе с потенциалом инновационного развития; содержание образования; научно-педагогические кадры высшей квалификации, которые осуществляют руководство научно-исследовательской, профессионально-педагогической и образовательной, исследовательско-инновационной деятельностью аспирантов; аспиранты, которые овладевают способами научного и научно-педагогического творчества, а также опытом инновационной деятельности в высшей школе; способы, методы и формы организации педагогической коммуникации, педагогические условия создания инновационной научно-образовательной среды; результаты подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшей школе.

При этом процесс подготовки кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении зависит от внешней социальной и информационной среды:

− социально-экономических факторов, которые проявляются в обществе, и изменений в других педагогических системах;

− изменений в образовательной и научной информации через влияние открытий в

фундаментальных и прикладных науках, их отражение в монографиях;

– изменений способов педагогической коммуникации под влиянием новых учебников, учебных пособий, технических средств обучения.

Кроме того, необходимо учитывать то, что окружающая среда влияет на самих аспирантов, на систему их взглядов и отношений на пути к овладению ролью субъекта инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении. А также среда влияет на преподавателей и научных руководителей аспирантов, на становление мотивов инновационной деятельности самих научно-педагогических кадров. Практика показывает, что подготовка аспирантов к инновационной деятельности в высшей школе как отдельная траектория овладения ими соответствующих компетенций не всегда предусмотрена образовательными целями и задачами такой подготовки. Среди ведущих путей и способов подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении следует отметить наличие отдельных тем по педагогической инноватике, часто без практической отработки умений и навыков аспирантов по осуществлению инновационной деятельности.

Анализ литературных источников, опыт практики позволили нам констатировать, что итоговым результатом, социально и личностно значащим продуктом профессионально-педагогического становления кадров высшей квалификации на протяжении их обучения в аспирантуре в условиях инновационной среды является потенциал профессионального саморазвития аспиранта в качестве субъекта инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении. Потенциал профессионального саморазвития аспиранта в качестве субъекта инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении – это овладение на протяжении обучения в аспирантуре новыми и профессионально важными качествами личности, которые характеризуют зрелость его сущностных сил как эффективного менеджера сферы образовательных услуг высшей школы, а также положительно влияющими на личностные возможности в перспективном профессиональном и карьерном росте. Потенциал профессионального саморазвития аспиранта в качестве субъекта инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении – это интегральный феномен, структура которого состоит из единства аксиологичного, когнитивного и деятельностного компонентов, отражающих меру сформированности ценностного, познавательного и прагматичного отношения к своей профессионально-педагогической жизни через овладение соответствующими функциями:

– самопереосмысления, которое подразумевает предрасположенность к инновационному подходу в системе высшего образования, интерес к инновационным изменениям образовательно-воспитательной среды высшего образовательного учреждения и потребность в соответствующих изменениях своей личности и деятельности на основе осознания профессиональных ресурсов, скрытых творческих резервов и потенциальных возможностей по проявлению инновационной инициативы при организации учебно-воспитательного процесса высшей школы;

– самоопределения, что означает владение необходимой информацией о сущности педагогических инноваций и специфики внедрения новых педагогических технологий, выбора адекватных способов смены параметров образовательной среды высшей школы способами проектирования или внедрения инновационных педагогических систем в соответствии с новым социальным заказом общества и запросами заказчиков образовательных услуг, а также личностных возможностей и индивидуального опыта по поиску новых путей внедрения авторских педагогических инноваций;

– самоорганизация: постановка новых целей, осознание смысла инновационных изменений и сущности изменений образовательной среды, контроля показателей их результативности с учетом объективных и субъективных факторов мобилизация себя на

успешное усвоение и внедрение педагогических инноваций в собственной научно-педагогической практике, а также соответствующие изменения своей личности в качестве субъекта инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении.

Уровень потенциала профессионального саморазвития аспирантов в качестве субъектов инновационной деятельности высшей школы характеризуется тем, что наблюдается выраженная уверенность в значимости педагогических инноваций как перспектив своего прогрессивного саморазвития в качестве субъектов инновационной деятельности высшей школы, осознание ценностей инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении как возможности подтверждения своего профессионально-педагогического предназначения и эффективного имиджа, а также подтверждения значимости собственного профессионального саморазвития в качестве субъектов инновационной деятельности высшей школы. Объем и широта эрудиции в понимании сущности инновационной деятельности высшего образовательного учреждения как научно-образовательной среды для творческого профессионального развития и саморазвития преподавателя в качестве ее субъекта, позитивное отношение к педагогическим нововведениям (инновациям) как фактору удовлетворения собственных потребностей в профессиональном самоизменении в качестве субъектов инновационной деятельности, адекватное видение своих потенциальных возможностей и ограничений по отношению к профессиональной самореализации в качестве субъекта инновационной деятельности высшей школы; наличие потребности в освоении и внедрении педагогических инноваций в собственном опыте. Кроме того, большой интерес и осознание потребности в усвоении и внедрении педагогических инноваций в собственном опыте, способность преодолевать возможные затруднения на пути проектирования и реализации инновационных проектов и демонстрировать принятие целей профессионального саморазвития в качестве субъектов инновационной деятельности высшей школы как руководство к действию.

Для того чтобы достичь высокого уровня профессионального саморазвития аспирантов в качестве субъектов инновационной деятельности высшей школы, преподавателям, которые читают дисциплины в аспирантуре, было предложено обогатить содержание образования в аспирантуре теоретическими вопросами педагогической неологии, творчества и инновационного менеджмента высшей школы, а также создать педагогические условия подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшей школе.

Приступая к созданию следующего педагогического условия − обеспечению приоритета активных и интерактивных методов организации научно-образовательной среды аспирантуры, которые стимулируют интерес аспирантов к самопознанию и профессиональному самовоспитанию своей личности в качестве субъектов инновационной деятельности, − мы взяли за основу следующее определение. Стимулирование − это способ, при помощи которого осуществляется мотивация к определенному виду деятельности. В процессе освоения аспирантами курса «Педагогика и психология высшей школы» для усиления профессиональной направленности его содержания с учетом контекста подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении рабочая программа была переработана и дополнена информационным блоком, включающим такие темы, как «Психологическая структура научно-педагогической и инновационной деятельности преподавателя высшей школы», «Особенности профессионально-педагогического общения в условиях инновационных изменений», «Личность преподавателя высшей школы: признаки инновационности». При помощи данных тем мы пытались пробудить интерес аспирантов к индивидуально-профессиональному саморазвитию в качестве субъектов инновационной деятельности на основе познания существующих «эталонов» личности преподавателя и осознания своих реальных и потенциальных возможно-

стей, а также существующих ограничений по идентификации с ними. Для этого мы чаще всего использовали способы мультимедийной презентации и проблемно-игровое обучение. Так, например, во время деловой игры «Место и роль субъекта как фактора развития инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении» заданием для аспиратов было:

− определение основных функций субъектов инновационной деятельности для создания и реализации педагогических инноваций;

− конкретизация характера функций на каждом этапе жизненного цикла инновационной педагогической системы, на котором актуализируется роль каждого субъекта.

На примерах и ситуациях из практики инновационного образовательного менеджмента путем дискуссии и «мозгового штурма» аспирантами было определено, что на уровень направленности на инновационную деятельность влияют личностно-психологические характеристики руководителей (творческий потенциал, энтузиазм, инициатива, профессионализм, склонность к риску, мотивация к успеху и др.) и членов научно-педагогического персонала. Кроме того, было выявлено, что инновационный процесс часто блокируется психологическими барьерами.

Для привлечения аспирантов к самопознанию своей личности в качестве субъекта инновационной деятельности высшей школы им в плане организации самостоятельной работы по курсу «Педагогика и психология высшей школы» предлагалось завести блокнот по самодиагностике «Я как инновационный субъект», который имел три раздела. Один из разделов посвящен самодиагностике качеств аспирантов, которые присущи субъектам инновационной деятельности в сфере высшего образования (анкеты на выявление личностно-рефлексивных особенностей специалиста по методике О. Анисимова [4], методика самооценки эмоциональных состояний; опросник самодиагностики реализации потребности в саморазвитии М. Фетискина [14]).

Создавая инновационную образовательную среду в аспирантуре для организации учебно-познавательной деятельности аспирантов в самостоятельно-поисковом и исследовательско-инновационном режиме, мы использовали метод «портфолио», понимая под ним портфель их персональных достижений по развитию качеств субъекта инновационной педагогической деятельности. Структура портфолио: банк новых педагогических теорий и концепций; банк проблемных ситуаций инновационной деятельности; банк собственных инновационных идей; банк результатов собственных микро-исследований сферы инновационной деятельности; банк рефлексивных самонаблюдений; банк предложений и рекомендаций; банк прогнозов по развитию качеств субъекта инновационной деятельности.

Следующим педагогическим условием подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшем образовательном учреждении является использование возможностей научно-педагогической практики. Цель практики включала такую формулировку: формирование творческой личности в качестве преподавателя высшей школы с потенциалом инновационного развития, т. е. не только как носителя социокультурных ценностей, субъекта научно-педагогического знания, общения и деятельности, менеджера образовательно-воспитательного процесса высшей школы, но и как творца, инициатора и реализатора педагогических инноваций в высшем образовательном учреждении. Во время прохождения практики аспиранты разрабатывали и защищали инновационные проекты, обучались прогнозированию внедрения инноваций в практику. Одной из задач практики была задача внедрения этого инновационного проекта в практику, а также обсуждение наиболее важных аспектов инновационного процесса с опытными преподавателями и инноваторами, а также с их оппонентами. Кроме того, аспиранты наблюдали за процессом внедрения педагогических инноваций опытными преподавателями кафедры.

Предложенный нами курс «Педагогическая неология, аксиология и праксеология», программа научно-педагогической практики аспирантов и инструктивно-методическое обеспечение (Дневник по инновационной

научно-педагогической практике) помогли аспирантам повысить уровень потенциала саморазвития в качестве субъектов инновационной деятельности, а также необходимые для осуществления нововведений организационные и коммуникативные умения, навыки творческого взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений. Анализ дневников по инновационной научно-педагогической практике показал, что у аспирантов сформировались навыки планирования работы по самовоспитанию, самоорганизации разных видов профессионально-педагогической деятельности, в том числе и инновационной, саморегулирования взаимоотношений. Аспиранты демонстрировали заинтересованность проблемой образовательных инноваций, желанием добывать новую информацию по внедрению образовательных инноваций в собственную профессиональную деятельность преподавателя инновационного образовательного учреждения.

Осознание социальной значимости проблемы подготовки кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в высшей школе требует создания в высших образовательных учреждениях инновационной образовательной среды, а также наличия инновационно ориентированного научно-педагогического персонала, который чаще всего формируется из состава выпускников аспирантуры, что делает актуальной проблему подготовки кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в высшей школе уже во время их обучения в аспирантуре. Подготовка аспирантов к инновационной деятельности в высшей школе осуществляется более эффективно на основе личностно ориентированного подхода, балансировании его целевого, информационно-содержательного, организационно-методического и ценностно-ориентационного аспектов путем создания таких педагогических условий, как обогащение содержания образования аспирантов теоретическими вопросами педагогической неологии и инновационного менеджмента высшей школы; обеспечение приоритета активных и интерактивных методов организации научно-образовательной среды аспирантуры, которые стимулируют интерес аспирантов к самопознанию и профессиональному самовоспитанию своей личности в качестве субъекта инновационной деятельности, создание на протяжении научно-педагогической практики ситуаций творческого сотрудничества аспирантов с научно-педагогическим персоналом кафедр по поиску, проектированию, освоению и внедрению педагогических инноваций, публичной презентации ее результатов в виде инновационного педагогического проекта.

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматриваются особенности подготовки кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в высшей школе. Определяются педагогические условия такой подготовки, приводятся методы повышения уровня потенциала профессионального саморазвития аспирантов в качестве субъектов инновационной деятельности.

**Ключевые слова:** подготовка кадров высшей квалификации, инновационная деятельность, педагогическая инноватика, потенциал профессионального саморазвития.

**SUMMARY**

In the article the features of training of personnel of higher qualification are examined to innovative activity at higher school. The pedagogical terms of such preparation determined, methods over of increase of level of potential of professional self-development of graduate students brought as subjects of innovative activity.

**Key words:** training of personnel of higher qualification, innovative activity, pedagogical innovation, potential of professional self-development.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абасов З. А. «Аллергия» к новациям: есть ли средства для «излечения»? // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 33–38.

2. Ангеловски К. Учителя и инновации: кн. для учителя / пер. с макед. К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань, 1997. – 230 с.

4. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. − М.: Экономика, 1991. − 415 с.

5. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: дис. … д-ра пед. наук. − К., 1997. − 430 с.

6. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. − М.: Знание, 1989. − 96 с.

7. Инновационное обучение: стратегия и тактика / под ред. В. Я. Ляудис. − М.: МГУ, 1994. − 178 с.

8. Инновационные процессы в образовании: проблемы и перспективы / под ред. В. Я. Ляудис. − М.: Орел, 1995. − 162.

9. Кедров Б. М. О великих переворотах в науке. − М.: Педагогика, 1986. − 109 с.

10. Ковальчук Б. В. Педагогічні умови впровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі / Б. В. Ковальчук, Л. О. Ковальчук // Інноваційні процеси та технології в сучасному університеті: сб. наук. пр. по материалам Всеукр. науч.-практ. конф. Донецк, 2009. − 208 с.

11. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. − Л.: ЛГУ, 1970. − 188 с.

12. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. − 2004. − № 4. − С. 11−21.

13. Маркова А. К. Психология профессионализма. − М.: МГУ, 1996.

14. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. − Самара: БАХРАТ, 1998. − 672 с.

15. Пригожин А. И. Инноватика − зачем она? // Проблемы теории и практики управления. − 1988. − № 2. − С. 50−59.

16. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия: социальные проблемы инноватики. − М.: Прогресс, 1989. − 270 с.

17. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. П. Подымова. − М.: Магистр, 2003. − 308 с.

18. Юсуфбекова Н. Р. К проблеме разработки основ педагогической инноватики // Новые исследования в педагогических науках. − 1990. − № 1. − С. 70−77.

19. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая неология как направление методологических исследований // Новые исследования в педагогических науках. − 1990. − № 2 (54). − С. 8−10.

20. Юсуфбекова Н. Р. Проблемы педагогической праксеологии // Новые исследования в педагогических науках. − 1991. − № 1 (57). − С. 3−6.

***Н. В. Горбунова***

УДК

# ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*(выполнено в рамках реализации НИР базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по заданию № 27.330.2016/БЧ на 2016 г. «Создание отраслевой научной библиографии по педагогике и народному образованию»)*

Профессиональное развитие человека является «смыслообразующим ядром» личности. В данном контексте особое значение приобретает новое понимание роли учителя, деятельность которого становится источником межсубъектного взаимодействия в системе «*личность-учитель – личность-ученик*». Таким образом, перед теорией и методикой профессионального образования стоит задача конкретизировать методологические, теоре-

тико-методические аспекты профессиональной подготовки будущего педагога в стратегиях становления профессионализма.

Классическая модель образования в своих основных характеристиках сформировалась под влиянием определенных философских и педагогических идей, которые возникли еще в конце XVIII – начале XIX вв. (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Ф.А. Дистервег, Дж. Дьюи), и эволюционировала лишь по определенным аспектам. В частности, А.А. Андреев, И.А. Зязюн, С.Д. Максименко, А.О. Карпов, А.М. Кушнир, В.С. Леднев, Ю.В. Сенько, М.Н. Руткевич, А.В. Хуторской, А.Е. Чучин-Руссов трактуют современную ситуацию в образовании как период смены образовательной парадигмы, сформировавшейся в условиях индустриальной культуры и вступившей в противоречие с новыми социальными, культурными и антропологическими реалиями постиндустриального общества. Одним из перспективных направлений решения актуальных проблем образования является разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс научно обоснованных высокоэффективных технологий, обеспечивающих гарантированное качество профессиональной подготовки будущих учителей, способных к саморазвитию и самосовершенствованию.

В педагогическом аспекте проблемам профессиональной подготовки в высшей школе посвящено значительное количество работ, направленных на исследование разнообразных аспектов: организацию учебно-воспитательного процесса в высшей школе (А.Н. Алексюк, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько), обоснование необходимости внесения интегративного подхода в учебный процесс вуза (И.А. Зязюн, С.У. Гончаренко), общепедагогической подготовки (О.А. Абдуллина, Г.В. Ахметжанова). Ряд исследований освещают проблемы формирования личности в процессе обучения в вузе (Г.А. Балл, В.А. Моляко, К.К. Платонов, Б.А. Федоришин). Особое направление составили работы, посвященные вопросам развития личности будущего педагога (Ф.Н. Гоноболин, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, Р.И. Хмелюк, Т.С. Яценко).

Принципы, методы и критерии формирования содержания обучения обоснованы в трудах В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. Вопрос проектных технологий в образовании нашел отражение в исследованиях В.С. Безруковой, Т.М. Бенькович, В.А. Болотова, В.И. Гинецинского, Г.А. Засобиной, Г.А. Лебедевой, Г.К. Селевко, Н.О. Яковлевой. В течение последних десятилетий в отечественной педагогике появилось немало работ, посвященных технологизации проектирования, в которых раскрыты вопросы общей организации проектной деятельности (П.И. Балабанов, Н.С. Бурлакова, Е.С. Заир-Бек, В.М. Монахов); психологические особенности проектной деятельности (В.А. Моляко); педагогические основы проектной деятельности (В.С. Безрукова, В.М. Ефимов, В.А. Извозчикова, Е.И. Машбиц, Е.Н Пехота, Е.С. Полат).

Тематика исследований ученых является достаточно широкой и разноплановой, однако остаются нерешенными вопросы о влиянии личностно-профессионального маршрута на трансформации в образовательном пространстве как открытой интегративной системе профессиональной подготовки будущих учителей.

Самоорганизующиеся системы, к которым относится и профессиональная подготовка будущих учителей, являются самостоятельным объектом анализа в синергетике и психосинергетике (О.С. Анисимов, В.Л. Борзенков, Т.А. Губайдулина, В.Н. Донцов, В.А. Куринский, С.В. Кульневич, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов). Однако, несмотря на значительное количество исследований, в которых в определенной степени представлена проблема взаимозависимости социального бытия и образования, методология ее изучения в педагогическом аспекте практически не разработана, как не разработана и синергетическая прогностика образования. Что же касается образовательной среды педагогических учебных заведений и проектирования профессионального роста будущих учителей, подобное исследование осуществлено впервые.

Объектами педагогических исследований являются вопросы управления качеством образования, воспитательной системой, научно-исследовательской работой, совершенствование структуры и функций управления (А.В. Глузман, А.Н. Дахин, И.А. Зязюн, Л.М. Карамушка, Л.Л. Товажнянский). Несмотря на результативность осуществляемых исследований профессиональной подготовки будущих учителей, ключевой проблемой остается компетентность, инициативность, продуктивность работы преподавателей, готовность к разработке и реализации проектов, программ образовательных маршрутов субъектов образовательного пространства. Так, в научной литературе вопрос императива личностно-профессионального маршрута специалистов в его целостности не получил достаточного развития и изучается лишь косвенно в узком аспекте – преимущественно в рамках решения того, в чьих интересах должен строиться процесс образования – общества, государства или личности. Кроме того, обоснование синергетического подхода при изучении отдельных аспектов образовательной действительности только начинает содержательно исследоваться.

Проблема профессионального становления учителя актуальна в истории развития педагогической мысли. Профессиональная подготовка, по Г. Кершенштейнеру, должна осуществляться в так называемых дополнительных школах для работающих подростков, имеющих образование в объеме народной школы. «К счастью, в большинстве случаев склоняется к ним мягкое сердце учителя, который с любовью и добротой ловит пугливых птичек, убирает большие камни, препятствующие им идти вперед по новой, непривычной тропе знания. И жернова систематической методики размалывают твердые зерна чужеродного и в душе нежеланного знания в муку и кашу, чтобы и самый слабый мог воспринять новую пищу» [8, с. 80–97].

Выдающийся просветитель XVIII в. Г.С. Сковорода высоко ценил труд учителя, был к нему требовательным: сила педагога – в его знаниях, благородстве, любви к детям, к своему делу. Истинного учителя, по мнению Г.С. Сковороды, характеризует, прежде всего, любовь к своему народу, высокая человечность, принципиальность, отсутствие различия между словом и делом. Важным качеством учителя мыслитель считает педагогическое мастерство: умение излагать интересно, наглядно, применять упражнения, работу над книгой, владение голосом [13, с. 124–137].

Вместе с тем С.Ф. Русова очертила и определенные пути подготовки учительства, а именно: создание специальных учебных заведений; внесение радикальных изменений в деятельность существующих учительских школ, педагогических классов, женских гимназий. Формируя требования к учителю, С.Ф. Русова писала: «Это должен быть необычной нравственной красоты человек, непосредственно своими убеждениями, всем своим поведением должен влиять на своих учеников ... Учитель должен быть не каким-то ремесленником, а апостолом правды и науки, который имеет перед собой не только материальную награду за труд, а большие гуманные задачи».

Среди требований к личности учителя, выдвинутых А.С. Волошиным в начале XX в., важная роль отведена методике преподавания, которой должен обладать учитель: «Метода учителя только тогда имеет силу, а обучение тогда будет артистическое, когда учитель является артистом, когда в обучение свое вложит живую личность» [11, с. 94].

На современном этапе развития общества профессиональная подготовка будущих учителей и образовательный процесс в школе осуществляются в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Важной особенностью ФГОС ВО являются инновации, акцентирующие наше внимание и на основных понятиях, вводимых в систему образования: системно-деятельностный подход; «компетенции»; «ключевые компетенции».

Системно-деятельностный подход базируется на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, которые выявили основные психологические закономерности

процесса обучения детей и обосновали структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического развития детей и подростков.

Основная идея системно-деятельностного подхода заключаются в том, что главный результат обучения – это не отдельные знания, умения и навыки, а возможность и готовность человека к эффективной и производительной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

Изменение требований к формулировке результатов образования влияет на содержание и организацию образовательного процесса. Под содержанием образования рассматриваются «знания, умения, компетенции, виды и способы действия» [7, с. 5], а под результатом – создание основы для их самостоятельного усвоения.

Объективной проблемой внедрения ФГОС ВО является острая необходимость технологической адаптации учебно-воспитательного процесса в соответствии с новыми требованиями. Актуализируется задача обновления системы педагогических технологий, которыми должны овладеть педагоги, как процессуального условия реализации ФГОС ВО в высших учебных заведениях.

Психологический фактор, способность реагировать на изменения, гибкость в принятии решений, умение преодолевать стереотипы мышления и действий – еще одна проблема внедрения ФГОС ВО в практику учебных заведений. Обеспечение готовности учителя к реализации новых задач в личностном и профессиональном измерениях выступает обязательным условием внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов.

В процессе внедрения ФГОС ВО самым сложным «субъектом» является учитель, которому необходимо осуществить глобальную перестройку образовательного процесса: освоить новую законодательно-нормативную базу системы образования, инновационные педагогические технологии взаимодействия, новую систему контроля и оценивания учебных достижений, сохраняя при этом уважение к традициям фундаментальности педагогического образования России.

В связи с процессами гуманизации образования, происходящими в российской высшей школе, а также необычайной сложностью и вариативностью самого феномена становления личности особо актуализируется проблема личностно-профессионального становления педагогов.

Проблема становления человека в плоскости гуманистических идей философии (Н. Аббаньяно, Н.А. Бердяев) открывается в свободном русле его вариативного и динамичного развития [1; 5].

В трудах отечественных и зарубежных культурологов человек предстает творцом и носителем культурного пространства (М.М. Бахтин, В. Дильтей, А.Ф. Лосев, Г. Шпет). Он погружен в культуру и постоянно находится в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, поиска и принятия решений и их реализации. Содержание его личностного становления направлено на осмысление, познание и актуализацию ценностей (Н.Г. Алексеев, А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов) [3; 4].

В философии человек прочно связан с культурной традицией, в нем аккумулируется все, что накоплено человечеством. Идеи философов позволяют рассматривать личность как особый феномен, внутренне наделенный способностью не только к развитию, но и саморазвитию.

Становление личности – это, в первую очередь, сложный процесс становления человека культуры, осознающего свою созидательную роль в будущей профессиональной деятельности. Именно становление личности фиксирует «незавершенность» самого человека и указывает на переходность состояний, переживаемых ею, на противоречивость и необходимость «достраивать» свою духовность.

Личностно-профессиональное становление педагога представляет собой интеграцию личностного развития и профессиональной подготовки и находит отражение в формуле: ЛПС=ЛР+ПП, где ЛПС – личностно-профессиональное становление; ЛР – личностное развитие; ПП – профессиональная подготовка.

Личностное развитие рассматриваем как постоянный процесс совершенствования слож-

ного комплекса характеристик личности; сложный процесс постоянного развития и самосовершенствования человека; процесс приобретения совершенно нового опыта, формирования определенного стиля поведения и отношения к окружающим.

Современный учитель представляет собой интегративную личность, владеющую иностранными языками, методиками обучения и инновационными технологиями, в том числе и информационно-комуникационными. В этом контексте особо актуализируется проблема качества профессиональной подготовки будущего учителя, поиска новых и оптимизации существующих технологий, методов и форм организации образовательного процесса.

Важным аспектом профессиональной подготовки будущего учителя ученые считают формирование у него необходимых компетенций: ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникационных, социально-трудовых и компетенций личностного самосовершенствования. Разделяя мнение ученых (И.Н. Дичковская, Л.В. Кондрашова, М.В. Овчинникова, Е. Н. Семеног), считаем, что профессиональная подготовка будущего учителя является целостным процессом усвоения и закрепления общепедагогических и специальных знаний, умений и навыков [7; 10].

Так, по мнению О.А. Абдуллиной, понятие «подготовка» и «готовность» очень близки, взаимосвязаны, взаимообусловлены, но не синонимичны [2]. Как справедливо отмечает С.А. Литвиненко, «подготовка выступает средством формирования готовности к деятельности, а готовность является результатом и показателем качества подготовки, реализуется и проверяется в деятельности» [9, с. 157].

Анализ указанной проблемы позволяет утверждать, что понятие «готовность к профессиональной деятельности» имеет неоднозначную психолого-педагогическую интерпретацию. Готовность к профессиональной деятельности в психолого-педагогическом словаре деятельности трактуется как психическое состояние или предстартовая активизация будущего специалиста, в состав которой входят понимание им своих целей; оценка существующих условий; определение наиболее вероятных способов действий; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата.

Готовность к конкретной деятельности обусловливается наличием соответствующих способностей и общих психологических условий, необходимых для успешного осуществления деятельности: позитивное отношение к этой деятельности; наличие трудолюбия, организованности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости, чувство удовлетворенности от напряженной работы, радости творчества; наличие благоприятных для деятельности психических состояний (сосредоточенность, заинтересованность); фонд знаний, умений, навыков в соответствующей области; индивидуально-психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям определенной деятельности (Л.М. Фридман) [14].

Теоретические основы готовности к профессиональной деятельности раскрываются в работах М. И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Д. Н. Узнадзе. Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают готовность будущего специалиста как устойчивую характеристику личности, которая является результатом специальной подготовки к определенному виду деятельности; считают готовность существенной предпосылкой эффективного выполнения деятельности после окончания вуза и отмечают, что готовность является профессионально важным качеством личности и может выступать в виде психологической готовности, показателями которой являются: понимание целей, достижение которых позволяет решать необходимые задачи; осмысление и оценка условий, в которых будет протекать будущая деятельность; определение основных и вспомогательных способов действий и решения задач; прогнозирование проявления интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения уровня своих возмож-

ностей и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами, самовнушение возможности достижения цели. Компонентами готовности будущего педагога к профессиональной деятельности являются: мотивационный (чувство ответственности за выполнение задания); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требования к личности); операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками); волевой (самоконтроль, умение управлять собственными действиями); оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствия процесса решения учебных задач эталонным образцам).

Д.Н. Узнадзе считает, что готовность – это установка на какую-либо деятельность и должна изучаться в связи с общей активацией организма как состояние, предшествующее деятельности. Именно эта установка определяет устойчивость и направленность деятельности в изменяющихся условиях и формируется под влиянием внешних и внутренних условий, осознанного субъектом непосредственного восприятия информации [15]. По мнению М.В. Овчинниковой, готовность будущих учителей к профессиональной деятельности является «результатом специально организованной подготовки студентов, в основе которой лежит интегрированное формирование личности будущего учителя, которое становится возможным при условии сочетания соответствующих мотивов, профессиональных знаний, умений, навыков и педагогического опыта, адекватных потребностей этой деятельности» [10]. М.Б. Благов рассматривает понятие «готовность будущих учителей к профессиональной деятельности» «как сложное структурное образование, в центре которого находится отношение к педагогической деятельности как главному смыслу жизни; добросовестное, ответственное отношение, способность к самоотдаче в педагогическом труде; устойчивые мотивы педагогической деятельности; профессиональные знания и умения; профессионально значимые качества личности» [6, с. 82].

Готовность к профессиональной деятельности является закономерным результатом специальной подготовки, самоопределения, образования, самообразования, воспитания и самовоспитания. Так, И.Н. Дичковская считает, что готовность будущих учителей к профессиональной деятельности – это психическое активно-действенное состояние личности, сложное качество, система интегрированных свойств, предполагающая наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии [7].

Принимая во внимание вышеуказанные трактовки, будем придерживаться мнения, что готовность будущих учителей к профессиональной деятельности является результатом специально организованной подготовки к указанному виду деятельности, а также самообразования и самовоспитания.

На основе комплексного анализа литературных источников выявлены особенности личностно-профессионального становления будущего учителя: непрерывность и поэтапность процесса профессиональной подготовки и профессионально-личностного становления; целенаправленность, целеустремленность, мотивированность, увлеченность работой, профессиональные интересы; эволюционность; интегративность; инновационность; готовность к обучению на протяжении всей жизни; рефлексия.

Для обеспечения квалификации педагогических кадров, соответствующей целям стратегического развития в области качества образования, особую актуальность приобретает система непрерывной профессиональной подготовки. Непрерывность процесса профессиональной подготовки и профессионально-личностного становления предполагает создание условий для развития личности на всех ступенях обучения на основе общечеловеческих ценностей, национально-культурных традиций, достижений отечественного и

зарубежного опыта; поиск и апробацию различных вариантов допрофессиональной педагогической подготовки молодежи, разработки новых методик отбора абитуриентов и практики формирования контингента обучающихся на разных ступенях обучения; обновление содержания педагогического образования и педагогических технологий подготовки специалистов, предполагающих открытость, гибкость, вариативность и динамичность педагогического процесса; развитие системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на базе учебного заведения; разработку комплекса диагностических методик оценки качества подготовки специалистов, учитывающих содержание не только завершающих, но и предыдущих ступеней обучения; определение и использование системы мер, стимулирующих научно-исследовательскую и творческую деятельность руководителей и преподавателей; создание системы единого целостного творческого процесса подготовки учителя, отвечающего требованиям непрерывного образования и раскрытию творческого, интеллектуального и личностного потенциала обучающихся (Л.В. Сгонник) [12].

Таким образом, одной из ведущих тенденций развития социально-экономической ситуации в России и мире, проявляющейся на фоне активных инновационных процессов во всех сферах жизни современного общества, выступает усиление внимания к проблемам образования, повышению его качества. В первую очередь, это касается педагогического образования, которое объявлено приоритетным направлением модернизации российского образования. Оно должно обеспечить формирование профессионально-компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты, способствовать социальной стабильности и развитию общества.

**АННОТАЦИЯ**

В статье подчеркивается, что педагогическое образование является приоритетным направлением модернизации российского образования. Автором выявлены особенности личностно-профессионального становления будущего учителя: непрерывность и поэтапность процесса профессиональной подготовки и профессионально-личностного становления; целенаправленность, целеустремленность, мотивированность, увлеченность работой, профессиональные интересы; эволюционность; интегративность; инновационность; готовность к обучению на протяжении всей жизни; рефлексия.

**Ключевые слова**: будущий учитель, личностно-профессиональное становление, личностно-профессиональное развитие, готовность к профессиональной деятельности, особенности личностно-профессионального становления.

**SUMMARY**

The article emphasizes that teacher education is a priority of the modernization of the Russian education. The author reveals peculiarities of personal-professional formation of the future teacher: the continuity and gradual process of training and professional-personal formation; focus, determination, motivation, enthusiasm for work, professional interests; evolutionary; integrative; innovativeness; willingness to learn throughout life; reflection.

**Key words:** future teacher, professional development, personal and professional development, commitment to professional activity, especially personal and professional development.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аббаньяно Н. Мудрость жизни. – СПб.: «Алетейя», 1996. – 320 с.

2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [учебное пособие]. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

3. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности в социальном пространстве. – 2002. – № 2. – С. 85–102.

4. Арнольдов А.И. Культурная политика: реалии и тенденции. – М.: Гос. ун-т культуры и искусств, 2002. – 126 с.

5. Бердяев Н.А. Смысл творчества // Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Изд-во «Правда», 1989. – С. 254–580.

6. Благов М.Б. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в педагогической деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2004. – 152 с.

7. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

8. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации, изд. 2. Пг., Изд-во «Школа и жизнь». – М., 1920. – С. 80–97.

9. Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя: монографія. – Одесса: СВД Черкасов М. П.; Рівне: РДГУ, 2004. – 302 с.

10. Овчинникова М.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2003. – 22 с.

11. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 582 с.

12. Сгонник Л.В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – М.:, 2004. – 502 с.

13. Сковорода Г.С Убогий жаворонок. Твори: в 2 т. – К.: А.Т. «Обереги», 1994. – Т. 2. – С. 124–137.

14. Узнадзе Д.Н. Установка у человека. – М.: Просвещение, 1976. – 234 с.

15. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

***О. А. Рудакова***

УДК 378.147:159.9

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ)

*(выполнено в рамках реализации НИР базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по заданию № 27.330.2016/БЧ на 2016 г. «Создание отраслевой научной библиографии по педагогике и народному образованию»)*

В настоящее время в образовательной системе Российской Федерации не возникает споров и дискуссий о необходимости формирования психологического знания у граждан, начиная со школьных лет. Годы школьного обучения являются сензитивным периодом в приобщении обучающегося не только к общенаправленным знаниям, культуре общества, но и к психологической культуре в целом. В связи с этим перед психологической службой в системе образования ставится ряд задач, касающихся воспитания школьников в контексте развития их общей психологической культуры как одной из важнейших составляющих общечеловеческой культуры.

Согласно утверждению академика Е. А. Климова, одна из специфических особенностей психологической культуры заключается в том, что индивидуально-неповторимые качества личности признаются как данность, в связи с этим важнейший содержательный компонент психологической грамотности представляется как научно-элементарная осведомленность о психических процессах, свойствах и состояниях, а также закономерностях и фактах, характеризующих субъективный мир человека.

Анализируя социокультурные процессы, происходящие сегодня в общественном сознании, можно говорить о процессе психологизации общества. И эта тенденция осуществляется с позиции подготовки кадров психологических и психолого-педагогических направлений, а также включения в учебные планы основных профессиональных образовательных программ дисциплин психологической направленности на различных учебных курсах, направленных на усиление психологической культуры в любой профессии, а в особенности у учителей начальных классов и предметников.

Соотношение понятий «обучение» и «развитие» является одной из центральных проблем педагогики и психологии, а также образования в целом. В педагогических исследованиях вышеуказанная проблема в основном рассматривается с позиции анализа организации учебного процесса [1]. Еще в прошлом столетии, изучая вопрос влияния процесса обучения на развитие, выдающийся российский психолог, философ-педагог Л. С. Выготский сделал выводы о том, что обучение является зоной ближайшего развития, которая, в свою очередь, переходит в «сферу» актуального развития; оно является фактором, двигающим само развитие вперед, и опирается как на созревшие высшие психические функции, так и на те, которые еще только созревают. По мнению ученого, процесс обучения должен опережать развитие ребенка, т. к. сама педагогика должна ориентироваться не на прошлый приобретенный опыт ребенка, а на будущее развитие − зону ближайшего развития [4].

Актуальными на сегодняшний день для современной системы образования и ее реформы являются работы польского педагога прошлого столетия − А. Б. Добровольского. Исходя из его дидактических убеждений, обучение является одним из ключевых аспектов учения; по мнению автора, «учение» − это понятие прошлого; основополагающим в новом процессе воспитания выступает понятие «учиться», ключевым тезисом его учения является обращение «как можно больше самостоятельности, активности и самовыражния». Таким образом, был сформирован главный принцип дидактики А. Б. Добровольского − «учиться человек должен сам». Другими словами, учение должно нести в себе такие ключевые моменты, как «самообучение» и «самообразование», тогда роль педагога заключается в непосредственном сопровождении обучающегося с целью создать процесс обучения возможным, производительным и эффективным. Но и в этом случае действует принцип: как можно более самостоятельности в обучении [5; 6].

Обучение в совокупности действия как внешних, так и внутренних факторов обеспечивает обучающемуся возможность познавать окружающую его природу, общество и культуру, принимает участие в их формировании и одновременно обеспечивает многостороннее развитие знаний и навыков, убеждений и жизненных установок, интересов и увлечений, способностей и талантов, а также приобретении в дальнейшем профессиональной направленности. При этом определяющим фактором развития личности школьника является реализуемое в процессе обучения содержание образования.

На сегодняшний день психология − одна из ведущих и востребованных гуманитарных дисциплин как общеобразовательных, так и высших школ [7]. Определение места психологии как учебного предмета как в школе, так и в вузе определяется тем, кто преподает (от уровня профессиональной подготовки), и тем, кто изучает данный предмет; важнейшим фактором является учебно-методическая укомплектованность (наличие учебников и учебных пособий, вспомогательного материала).

За прошедшие годы как в зарубежной системе образования, так и в российской заметна тенденция распространения психологии как учебного предмета в общеобразовательных учебных заведениях. Психология не является обязательным для изучения предметом, чаще всего выступает в школьной программе как факультатив [2]. Школьники отдают свое предпочтение этому направлению,

и связано это, прежде всего, с распространением научно-популярной психологической литературы, документальных и художественных фильмов, развлекательных передач, что пробуждает интересы обучающихся к психологическим знаниям, а именно к познанию себя и своего внутреннего мира.

Начиная с девяностых годов прошлого столетия, в Российской Федерации значительно возросло количество факультативных курсов, касающихся психологического направления в школах. Однако на сегодняшний день нет единых утвержденных требований к разработке программ по предмету «Психология» в общеобразовательной школе [7; 3]. В результате каждый учитель-психолог осваивает данный предмет в силу собственной профессиональной подготовки, ориентируясь на собственные знания и возможности, а также интересы школьников.

В общеобразовательной школе основной формой организации учебного процесса остается урок, он является обязательной формой занятия для посещения, помимо этого включены факультативные занятия и кружки различной направленности. Как говорилось уже ранее, преподавание психологии в школе является чаще всего факультативным занятием. Факультативы и кружки по форме организации учебного процесса являются по выбору, по желанию обучающихся.

Исходя из таких позиций, в российском педагогическом обществе рассматриваются две парадигмы, касающиеся концепции развивающего обучения, в которых основные закономерности и принципы рассматриваемого процесса трактуются по-разному [5; 6].

Первая парадигма рассматривается в рамках учения Л. В. Занкова, З. И. Калмыкова, Е. Н. Кабанова-Меллер и ориентирована на психическое развитие.

Вторая парадигма рассматривается в работах таких ученых, как П. А. Цукерман, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, С. А. Смирнов и ориентирована на личностное развитие.

В настоящее время в российских школах существует два основных типа программ обучения психологии: предметно ориентированные и личностно ориентированные программы [2; 6].

В образовательных программах предметно ориентированного направления психология является предметом обучения школьников. Психология как учебный предмет имеет содержательную программу, определяющую перечень знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся по результатам его изучения. Содержание программы включает в себя учебно-методический комплекс, научно-психологические знания, направленные на формирование умения их практического использования [3]. Программа может отличаться по содержанию и направленности: научно или практико ориентированная. Знания, умения и навыки, которые усваиваются, имеют поурочное планирование, что предполагает изучение учебного материала на каждом уроке. Основными методами обучения являются рассказ, обсуждение, практические задания. Результаты усвоения учебного материала программы могут быть оценены и оцениваются по истечении курса предмета. Развивающий аспект таких уроков поощряется при изучении других школьных предметов, связанных с психофизиологией человека (основы безопасности жизнедеятельности, медицина, физиология, генетика и т. д.).

В образовательных программах личностно ориентированного типа предмет психология выступает как система занятий, направленных на развитие личности учащихся. Главной задачей данного вида обучения является теоретическое усвоение психологических знаний не прямым путем классического обучения, а через познание собственной личности и сопоставление себя с членами конкретной социальной группы. Процесс формирования практических психологических знаний, психологической культуры посредством личностного развития обучающихся составляет ведущую задачу рассматриваемой нами программы [3]. Личностно ориентированная программа задает некоторые общие перспективы и ориентиры занятий; строгое поурочное планирование отсутствует, поскольку виды занятий определяют-

ся интересами и потребностями обучающихся, стадией развития, а также ситуацией, которая складывается в конкретной социальной группе на данный момент. Учитель-психолог должен уметь учитывать благоприятные или актуальные на данном промежутке времени ситуации, а также использовать с целью достижения развивающего эффекта. В связи с этим содержательный план урока по предмету может быть изменен в связи с актуальной тематикой. На занятиях по предмету «Психология» используются как теоретические, так и практические методы обучения: рассказ, обсуждение, проблемные вопросы, практические упражнения, психологические методы, методики и игры.

Одной из распространенных форм проведения практических уроков является психологический тренинг. Психологические тренинги формируются по определенной тематике, актуальной в данный момент например, тренинг «Сплочение коллектива», тренинг «Я среди других», тренинг «Пробуй, твори, создавай», тренинг «Мы с тобой одной крови», тренинг «Не уверен − обгоняй…», тренинг «Единство непохожих», тренинг «Учимся конфликтовать», тренинг «Слушать и слышать», тренинг «Мой личностный рост», тренинг «Я в будущем», тренинг «Цвет эмоций», тренинг «Самопрезентация», тренинг «В чем мне повезло в этой жизни» и т. д. В процессе проведения тренингового занятия обучающимся даются краткие теоретические описания и характеристики формирующего патерна, а также имеется возможность лично изучить собственные и групповые особенности изучаемой темы.

Оценивание как форма контроля знаний в подобных занятиях не используются, поскольку задача усвоения определенных научно-теоретических знаний и умений не ставится. Развивающий аспект на таких уроках является центральным, а объективная оценка уровня затруднена. Такие формы уроков имеют схожие задачи с психологическим сопровождением естественного развития обучающихся, направленным на оказание психологической помощи в их личностном развитии обучающихся [3; 5].

Уроки психологии предметно ориентированного типа по содержанию и методам проведения являются обычными уроками, как и уроки по всем другим предметам, которые изучаются в школе. Они могут быть обязательными или факультативными, но всегда ставятся в сетку учебного расписания школы. Обязательной является проверка учителем знаний и умений учащихся, так же как и посещение уроков.

Уроки психологии в личностно ориентированном подходе по своему содержанию и методам психолого-педагогического воздействия имеют схожесть с внеклассными мероприятиями развивающего характера. Такие занятия проводятся зачастую вне учебного расписания, а участие в них является добровольным. Формы добровольного участия имеют два вида: в первом случае предполагается полная свобода в посещении любых занятий, во втором случае добровольным является включение в группу обязательно посещающих занятия в течение определенного времени (терапевтическая группа / психокоррекционная группа).

Таким образом, проведенный анализ типов уроков позволяет говорить о существенных различиях между ними. В психологической литературе, посвященной психологической службе в системе образования, методике преподавания психологии в общеобразовательных учебных заведениях, можно встретить дискуссии о том, какими по методам проведения должны быть уроки психологии в школе, какое содержание предмета должны включать занятия, какие психологические и психолого-педагогические методы следует использовать в работе с разными возрастными группами обучающихся. При этом приоритетной является практическая форма урока развивающего характера и, в частности, уроки психологии традиционного типа все менее востребованы школой.

Сложность выбора между описанными видами уроков представляется в том, что невозможно в одинаковой направленности оценить значимость того или иного урока. Уроки предметно ориентированного и личностно

ориентированного типа различаются по столь важным понятиям, как цели и задачи в образовательном процессе. При этом и те и другие имеют ценность для расширения психологического образования, психологической культуры личности и повышения психологического здоровья обучающихся и могут использоваться в системе учебно-воспитательной работы школы.

В целом можно заключить, что обучение психологии, формирование у обучающихся знаний и умений, психологическое просвещение, развитие психологической культуры, повышение психологического здоровья и т. д. может осуществляться в разных формах образовательной деятельности [1]:

а) уроки «психологии»;

б) как блок занятий, включенный в другой школьный предмет;

в) внеклассные занятия, факультатив;

г) кружок, творческая мастерская.

Для любой из вышеперечисленных форм обучения психологии важно, чтобы информация, которую дает педагог-психолог, была воспринята и понята обучающимися; для этого необходимо стремиться использовать различные методы, приемы и техники в изложении материала. Так, например, дискурсивно-логические методы преподавания психологии явно превалируют по сравнению с такими методами, как интуитивно-художественное познание и реконструкция психических явлений. В связи с тем, что психология должна отражать уровень современной психологической науки и при этом быть практически направленной, реализовать процесс обучения можно при помощи инновационных подходов, например, используя произведение искусства как средство психологического познания.

О роли искусства в формировании и развитии личности говорили еще такие ведущие представители глубинной психологии, как З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Фром, Дж. Хиллман [2; 7]; в гуманистическом направлении − А. Адлер, В. Франкл, А. Маслоу и др. Произведение искусства является не просто копией некой действительности, оно несет в себе отпечаток личности творца, его видения, отношения, понимания, его намерения, но и созерцающий произведение искусства является участником творческого акта. В гуманитарных науках, какой осознает себя современная психология, познание основано не на подведении под общий закон, а на «усмотрении», духовном видении предмета.

Таким образом, анализ особенностей преподавания психологии в общеобразовательных учреждениях показал актуальность введения учебного предмета «Психология» в образовательный процесс, а именно с целью обеспечения для обучающихся возможности познавать окружающую его психологическую и психическую природу, общество и культуру, формировать и одновременно обеспечивать многостороннее развитие знаний и навыков, убеждений и жизненных установок, интересов и увлечений, способностей и талантов, а также способствовать приобретению в дальнейшем профессиональной направленности. При этом определяющим фактором развития личности школьника становится реализуемое в процессе обучения содержание образования. Рассматривая два основных типа программ обучения предмета «Психологии» − предметно ориентированные и личностно ориентированные, − можно сделать вывод о сложности выбора между ними в связи с одинаковой направленностью оценки значимости того или иного вида урока. Предметно ориентированные и личностно ориентированные типы урока различаются по столь важным понятиям, как цели и задачи в образовательном процессе. При этом оба типа имеют ценность для расширения психологического образования, психологической культуры личности и повышения психологического здоровья обучающихся и могут использоваться в системе учебно-воспитательной работы школы.

**АННОТАЦИЯ**

В статье представлен теоретический анализ современной системы образования, касающейся общеобразовательных школ, а именно преподавания предмета «Психология» обучающимся на разных возрастных

этапах школьного обучения. Анализируются особенности преподавания предмета «Психология», возможные формы занятий и приемы, касающиеся формирования у обучающихся знания и умения, развития психологической культуры, повышения психологического здоровья.

**Ключевые слова:** школьный возраст, психология, личность, урок, обучение.

**SUMMARY**

The paper presents a theoretical analysis of the modern educational system relating to secondary schools, namely the teaching of “Psychology” of the subject to students at different age stages of schooling. The characteristics of teaching the subject “Psychology”, the possible forms of activities and techniques related to the formation of students' knowledge and skills, development of psychological culture, improving psychological health analyzed.

**Key words:** school age, psychology, personality, lesson, learning.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Барлас Т. В. Психологический практикум для «чайников»: введение в профессиональную психологию. − М.: Независимая фирма «Класс», 2011.

2. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр: учебно-методическое пособие. − М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2009.

3. Бура Л. В. Анализ психологической готовности учителей к работе с дезадаптированными школьниками: материалы IV Международной научно-практической конференции Актуальные проблемы современной науки // Ставропольский университет. − 2015. − С. 135−137.

4. Выготский Л. С. Психология искусства. − СПб.: Азбука, 2009.

5. Гинецинский В. И. Введение в методику преподавания психологии: курс лекций. − Ленинград: ЛГУ, 2009.

6. Дубровина И. В. О преподавании психологии в школе // Вопросы психологии. − 2009. − № 6.

7. Пономарёва Е. Ю. Общепедагогические и специфические методы обучения в преподавании психологических дисциплин // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. − Ялта: РИО ГПА, 2016. − Вып. 52. − Ч. 2. − С. 304−310.

***Е. В. Везетиу***

УДК 371

# ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАСЛЕДИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ XX ВЕКА

*(выполнено в рамках реализации НИР базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по заданию № 27.330.2016/БЧ на 2016 г. «Создание отраслевой научной библиографии по педагогике и народному образованию»)*

В современной ситуации развития отечественного общества можно указать одну из ведущих его характеристик − размытость ценностных представлений и неопределенность жизненных ориентиров у значительной части населения. Это позволяет говорить об актуальности проблемы формирования у подрастающего поколения идеалов и норм, способствующих воспитанию культурной личности гражданина в условиях современности с учетом вызовов и требований времени.

Процесс воспитания вышеуказанного идеала личности требует совершенствования системы воспитания рядом системных взаимосвязанных действий, одним из которых явля-

ется обращение к изучению и осмыслению сущности, содержания, целей и приоритетов процесса воспитания, в том числе и социального. По нашему мнению, одним из способов достижения совершенствования современной системы воспитания является изучение проблемы социального воспитания в наследии классиков отечественной педагогики.

В качестве временного отрезка в данном исследовании нами выбрано XX столетие, ведь это один из сложных и многоплановых периодов в истории нашего государства. Благодаря изучению взглядов отечественных педагогов XX века на проблему социального воспитания, можно проанализировать, какие направления организации социального воспитания возможны при разных исторических, экономических и социокультурных условиях.

Целью данной статьи является изучение наследия отечественных педагогов XX столетия относительно рассмотрения и анализа проблемы социального воспитания в трудах ученых.

При исследовании работ классиков отечественной педагогики возникла потребность в уточнении связи и соотношения воспитания и социального воспитания. За социальным воспитанием закреплена функция удовлетворения социальной потребности осмысленного формирования личности гражданина. Реализация указанной функции предполагает наличие структурированных связей внутри общества на уровне социальных ролей, ресурсов и систем воспитания, системы управления процессом воспитания.

Социальное воспитание является неотъемлемой и одной из доминантных составляющих системы воспитания. Иными словами, социальное воспитание − это некий многогранный в своих проявлениях и смыслах феномен, который обладает индивидуальной спецификой, выражающейся в характере его целей, задач, содержания, средств и т. д. [2]

При анализе работ ученых XX века, посвященных социальному воспитанию, мы столкнулись с проблемой трактовки и понимания терминов. Так, нами установлено, что в педагогических трудах исследуемого временного отрезка имеется значительное количество трактовок понятий «воспитание» и «социальное воспитание». Кроме того, некоторые из них взаимно противоречивы.

Однако в данном исследовании под социальным воспитанием мы понимаем неотъемлемую часть системы воспитания, обязательный элемент (этап) процесса социализации личности. С позиции указанного определения мы будем рассматривать аспекты изучения проблемы социального воспитания в наследии ученых-педагогов XX века.

По мнению О. А. Бобылевой, на протяжении всего прошлого столетия науку и общество в целом интересовала проблема: какой человек будет востребован новым временем [2]. Так, советский педагог и деятель народного образования Д. И. Тихомиров, вслед за Н. И. Пироговым и К. Д. Ушинским, справедливо считал, что гуманность со стороны человека должна проявляться не только в отношении природы, но и к жизни человека, к окружающему его обществу. В своих работах автор отстаивает мнение, в соответствии с которым смысл жизни человека должны составлять братство и товарищество. Моральные ценности, которые следует воспитывать в обучающемся, − это вера, достоинство, добро, образование. Автор определяет позицию личности как систему отношений, целей и ценностей, на которые направлена деятельность [7]. Учитывая логику Д. И. Тихомирова, видим, что, по его мнению, сущность воспитания заключается в его социальной направленности, в практическом значении межчеловеческого общения, служении обществу.

Личность человека как главная духовная ценность представляется таковой согласно концепции П. Ф. Каптерева. По мнению этого отечественного ученого, сущность воспитания лежит в процессе самосовершенствования. Совершенствуясь, личность начинает чувствовать уважение к себе, а через данный процесс – и уважение к личности другого. Такая цепочка воспитательного воздействия, по мнению П. Ф. Каптерева, позволяет развить такие качества и моральные ценности, как свободу

деятельности, самодеятельность, инициативность, смелость, честь, любовь, сострадание, совесть. Все вышеуказанные качества, согласно П. Ф. Каптереву, не могут быть развиты в личности вне общества. Именно поэтому автор активно занимался исследованием проблем социального воспитания [6].

Представители наук, предмет изучения которых связан с человеком, пожалуй, сойдутся в одном: человек всегда изучался и продолжает исследоваться как член общества, а не отдельное обособленное существо. Учитывая данное суждение, можно утверждать, что общественная среда является тем условным духовным воздухом, без которого человек существовать не может [5]. Так, в трудах отечественных ученых-педагогов просматривается идея взаимодействия человека и мира.

В ключе данного исследования интересной для нас является и теория воспитания Н. А. Бердяева, в работах которого отмечается тесная взаимосвязь педагогических и философских методов научного изучения процессов и явлений действительности. Одна из ведущих ролей в наследии указанного автора отведена идее нравственного воспитания. Формирование нравственных ценностей и соответствия поведения моральным нормам общества, по мнению ученого, порождает осознание личностью собственного внутреннего мира, своего места в социуме и мире, развитие объективно позитивных образцов действий в качестве члена общества. Именно через познание самого себя, собственной сути возможно формирование человека как полноценной личности, как активного члена социума [1].

Одной из выдающихся теорий прошлого века является учение Циолковского о космизме, где микромир уподобляется макромиру, а, человек, соответственно, подобен Вселенной. Следуя логике К. Э. Циолоковского, можем заключить, что перемены в развитии личности соответствуют переменам в обществе, а точнее, воздействуют на них. В «космической философии» ученого основное место отведено человеку, так как автор понимал, что от уровня сформированности его морально-нравственного сознания, от того, к какому социальному типу личности относится человек, будет зависеть уровень развития общества, человечества, планеты, Вселенной. Наше предположение подтверждает и известная цитата ученого: «делающий добро другим, делает его самому себе» [9].

Система социального воспитания М. И. Демкова строится на разработанных автором педагогических законах. А в основе всей воспитательной системы, по его мнению, должно находиться нравственное воспитание. Учитывая, что нравственные качества необходимы личности для гармоничного и продуктивного взаимодействия с социумом, с этой точки зрения можно заключить, что и в основе воспитательной концепции ученого лежат базовые принципы социального воспитания [8].

Разделяет идеи духовно-нравственного воспитания и А. П. Нечаев. Согласно теории этого автора, формирование системы морально-нравственных ценностей и ориентиров личности порождает у нее стремление к самосовершенствованию, что и является, по А. П. Нечаеву, главной целью воспитания. Среди основных моральных качеств личности, без которых невозможны ее развитие и полноценная социализация, − совесть, эмоциональность, интеллект [8].

Оценивание поступков человека автор рассматривает с различных точек зрения, таких как социальная, религиозная, логическая и эстетическая, каждая из которых носит общественный характер. В связи с этим видим, что автор, безусловно, учитывал социальный контекст в системе общего воспитания личности, который диктует не только принципы и направления воспитания, но и нормы общественного взаимодействия людей, пути развития общества.

Наиболее подчеркнутый социальный контекст в системе воспитания находим в теории В. В. Зеньковского, который утверждает, что «организация процесса воспитания должна исходить не от отдельного ребенка, а от социального целого, от того социального взаимодействия, которое лежит в основе всего развития ребенка» [4, с. 298]. По мнению автора, социальный аспект построения воспита-

тельной работы не влияет на снижение роли задачи индивидуального развития личности, а лишь трансформирует ее, придавая ей новый педагогический смысл. Согласно взглядам В. В. Зеньковского, индивидуальность становится более разносторонней и независимой только при соблюдении условия максимальной широты ее социальных связей.

Данную мысль отмечаем и в трудах С. И. Гессена, который видит развитие индивидуальности в уровне развития ее нравственно-духовных ценностей, сформированных и воспитанных в ней социумом. Согласно мнению автора, социальное воспитание невозможно без нравственного [2]. Говоря о развитии нравственности в системе воспитания подрастающего поколения, нельзя не осуществить ссылку на труды В. А. Сухомлинского, который неоднократно подчеркивал важность формирования Человека. Под формулировкой личности человека с большой буквы выдающийся педагог-практик подразумевал нравственное величие человека, создаваемое эпохами национальной истории. В. А. Сухомлинский подчеркивал, что самое важное в системе образования это то, «что мы вкладываем в душу человека». Это, по мнению педагога, должно влиять на содержание, направление и цели процесса воспитания подрастающего поколения. В основе социального воспитания В. А. Сухомлинский видел гуманизм и доброту, а также признание личности ребенка наивысшей ценностью [10].

Идея гуманизма в социальном воспитании не утратила своей актуальности и к концу века, отразившись в работах Е. В. Бондаревской. Исследовательница, отстаивая доминанту гуманизма в образовании, объединяет в своей педагогической позиции несколько ценностных основ социального воспитания, а именно: понимание человека в качестве предмета воспитания, культуры − среды развития личности, творчества − способа развития человека в культуре [3].

Абсолютной доминантой воспитательной системы, разрабатываемой И. П. Ивановым, является также нравственное начало. Развитие морально-нравственных качеств, сформированных и нормированных определенным обществом, и есть гарантия гармоничной социализации личности и ее действенности в роли члена общества, гражданина.

Находим подтверждение сформированному нами суждению в работах самого автора: «Гармоническая, всесторонне развитая личность немыслима без прочного нравственного стержня. <...> К этому нравственному стержню должно привязываться все, что приобретается в жизни, школе, в результате многогранных воспитательных воздействий. Все эти воздействия должны бы преломляться через призму нравственности. Без нравственной чистоты теряет смысл все: образование, духовное богатство, трудовое мастерство, физическое совершенство» [5, с. 41].

Возвращаясь к приведенной в начале работы проблеме, интересовавшей ученых XX века, а именно: какой человек будет востребован новым временем, уместным выдается привести ответ по данному вопросу А. С. Макаренко. Ученый считает, что личность, выпускаемая школой, должна быть целеустремленной, энергичной, способной в различных ситуациях отыскать правильный критерий оценки собственных действий, поступков и поведения в целом.

Исходя из вышесказанного, видим много общего во взглядах А. С. Макаренко, С. И. Гессена и В. В. Зеньковского. Ведь, судя по суждениям А. С. Макаренко, сформулированным в книге «Из опыта работы», целью воспитания должно быть не индивидуальное (личное) совершенство, а формирования личности гражданина, который умел бы оценивать ситуацию как член общества, коллектива и соответственно действовать. Так, выдающийся педагог прошлого столетия считал важнейшими ценностями и показателями социального воспитания творчество личности и ее гражданственность [2].

Взаимосвязь индивидуального и общественного присуща также педагогическим взглядам В. А. Сластёнина. Педагог характеризовал человека в роли некого мерила состояния общества, его культурного, нравственного, интеллектуального уровня. Так, согласно кон-

цепции В. А. Сластёнина, личность является гуманистическим ориентиром, направляющим общество по пути прогресса [2].

Однако на основе анализа работ автора можно утверждать, что он не считал определенный достигнутый человеком уровень социального воспитания показателем, который может быть ориентиром для развития социума. В качестве идеала индивидуальности, из которой должно формироваться общество, известный педагог видел личность, характеризующуюся постоянным развитием. Автор считал, что становление личностного предусматривает осмысление и усвоение человеком системы гуманистических ценностей, являющейся основой его гуманитарной культуры. Внедрение этих ценностей в систему воспитания имеет высокую социальную значимость для перспективы гуманизации общества.

Согласно современной идее о том, что учитель должен научить обучающихся учиться, можно провести параллель с теорией В. А. Сластёнина, которую можно формулировать так: учитель (воспитатель) должен привить личности потребность в постоянном развитии и совершенствовании себя и, как результат, окружающегося общества.

На основе изучения работ ученых-педагогов XX столетия нам удалось проследить логику формирования концептуальных идей, которые легли в основу социального воспитания. Проблема развития личности в социуме, заметим без преувеличения, отражена в работах всех ведущих ученых прошлого столетия. Исследуя их взгляды по указанной проблеме, нам удалось вывести ряд общих для отечественной педагогики положений. Так, по мнению ряда выдающихся ученых XX столетия, формирование гармоничного социума невозможно без работы, направленной на развитие отдельной личности. Ведь именно от частного к общему, а затем от общего к частному происходит развитие общества.

Пути развития отдельной личности и повышения уровня ее социальной культуры отечественные педагоги видят в гуманистической направленности воспитания; системной работе над формированием устойчивой системы морально-нравственных ценностей и объективно правильных ориентиров; привитии личности стремления к непрерывному развитию и совершенствованию. По нашему мнению, комплекс обобщенных взглядов на проблему организации социального воспитания должен лежать в основе современного воспитания подрастающего поколения, так как приведенные выше направления соответствуют целям, указанным в основном государственном документе в данной области, действующем на современном этапе, а именно: в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России».

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена ретроспективному анализу трудов отечественных ученых-педагогов XX столетия. Предметом исследования является разработка отечественными учеными концепций социального воспитания. В статье рассматриваются основные идеи известных педагогов XX века относительно указанной проблемы. В работе осуществлена попытка обобщения научного педагогического опыта и формулировка направлений организации современной системы социального воспитания.

**Ключевые слова:** система воспитания, социальное воспитание, социальный тип личности, отечественная педагогика XX века, социальный потенциал личности, цель воспитания, функция социального воспитания.

**SUMMARY**

The article presents a retrospective analysis of the works of Russian scientists-teachers of the twentieth century. The subject of research is the development by Russian scientists of the concepts of social education. The article discusses the main ideas of the famous teachers of the twentieth century concerning this problem. In the work an attempt of generalization of scientific-pedagogical experience and the wording of directions of the organization of a modern system of social education.

**Key words:** the system of education, social education, social personality type, domestic

pedagogy of the twentieth century, the social potential of the individual, the purpose of education, the function of social education.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). − М.: Книга, 1991. − 446 с.

2. Бобылева О. А. Российские педагоги и мыслители XIX–XX вв. о ценностях социального воспитания и о формировании социально-нравственной личности // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 108–120.

3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. − 1995. − № 4. − С. 29−36.

4. Зеньковский В. В. Психология детства. − М.: Школа-Пресс, 1996.

5. Иванов И. П. Педагогика коллективной творческой жизни. − Псков: ПОИПКРО, 1998. − С. 41.

6. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. − М.: Педагогика, 1982. − 704 с.

7. Киселева М. П. Духовно-нравственное воспитание в педагогическом наследии Д. И. Тихомирова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. − Смоленск, 2006. − 18 с.

8. Костюченко Л. Г. Введение в теорию личности: социокультурный подход: учеб. пособие для вузов / Л. Г. Костюченко, Ю. М. Резник; Независимый ин-т гражданского общества. − М., 2003. − 272 с.

9. Мапельман В. М. «Я хочу привести вас в восторг… от ожидающей всех судьбы» (Космическая этика К. Э. Циолковского) (Из цикла «История этических учений»). − М.: Знание, 1991. − 64 с.

10. Мухин М. И. Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского. − М., 1994. − 184 с.

***О. И. Игнатова***

УДК

# СУЩНОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

*(выполнено в рамках реализации НИР базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по заданию № 27.330.2016/БЧ на 2016 г. «Создание отраслевой научной библиографии по педагогике и народному образованию»)*

Характерной особенностью отечественной педагогики в начале XX века был процесс интенсивного развития теории воспитания, предоставление ей самостоятельного статуса в рамках педагогической науки. Эпицентром острых дискуссий стала проблема человека и цель духовно-нравственного воспитания, содержания, способов и средств воспитательного воздействия на ребенка.

Главной педагогической закономерностью процесса духовно-нравственного воспитания детей в России является его целостность и ступенчатый характер. Анализ образовательной теории − идей, взглядов педагогов, философов и общественных деятелей − позволил выделить ведущие принципы духовно-нравственного воспитания, которые в определенной степени прослеживались на всех выделенных этапах учета разновекторности общественно-экономического развития страны: признание равенства гражданских обязанностей учащихся разного социального состояния приоритета православной веры как основы духовно-нравственного воспитания; опоры на общечеловеческие ценности и рациональный компонент религиозного образования; авторитарности государственных механизмов

влияния на организацию процессуального аспекта духовно-нравственного воспитания детей [2].

На развитие теоретических идей духовно-нравственного воспитания детей в отечественной школе в начале XX века влияли

− социальные параметры системы общего образования и ее отношение к социальной стратификации. Этот критерий определялся не только ввиду правительственной политики, но и установками различных социальных групп, также установками родителей учащихся общеобразовательных учреждений разных типов и ведомств;

− особенности законодательного регулирования общего образования. Так, уставы учебных заведений регламентировали механизм государственного управления образованием и наукой; определялись права и обязанности учеников и учителей;

− приоритетные концептуальные принципы организации школьного образования: принципы народности, национального характера образования, индивидуализации обучения, природосообразности, завершающего характера каждого уровня общего образования (то есть не преемственность уровней образования, а направленность на формирование в человеке понимания своего предназначения в жизни) [4].

Ребенок от рождения и на протяжении всей жизни находился в кругу верующих людей, все важные моменты жизни так или иначе были связаны с церковной обрядовостью. Как второе условие формирования мировоззренческих основ духовно-нравственного воспитания детей мы выделили процесс сближения принципов правительственной образовательной политики и подходов этнопедагогики в определении воспитательного идеала в XX веке. Третье условие формирования мировоззренческих основ духовно-нравственного воспитания детей в школе − развитие научных отраслей, распространение антропологического подхода, педагогической психологии, философии христианского образования. Относительно четвертого условия стоит отметить, что оно в определенной степени противоречит третьему и проявляется в усилении роли религиоведения как основы духовно-нравственного воспитания детей в отечественной школе средствами предупреждения интенсивного развития у граждан научного прогрессивизма как элемента мировоззрения.

Последнее выделенное нами условие оказывается в политическом и религиозном противостоянии, что влияет на выбор средств формирования мировоззрения детей в начале XXI века. Анализ реальных последствий политических мер в области школьного образования позволил охарактеризовать систему используемых путей, способов и средств духовно-нравственного воспитания, к которым мы относим

− введение в учебные программы выборочных курсов духовно-нравственного направления;

− формы взаимодействия и просветительской деятельности религиозных обществ и школы;

− специфику подготовки, переподготовки и требования к учителям предметов духовно-нравственного направления в общеобразовательных учебных заведениях;

− сочетание христианской философии с философией школьного образования;

− законодательное регулирование вопросов преподавания предметов духовно-нравственного направления [3].

Цель статьи − определить условия, имеющие непосредственное влияние на формирование учебных программ в области воспитания и развития, определение цели духовно-нравственного воспитания детей, выявление основных последствий эволюции духовно-нравственного воспитания школьников.

Имеющийся исторический материал позволил сделать комплексный анализ последствий политики изменения мировоззренческих основ духовно-нравственного воспитания детей в отечественной школе, значения учебных предметов религиозного, гуманитарного, художественного, прикладного, естественнонаучного и духовно-нравственного направления. Теоретической базой данного исследования являются работы Л. Березовской, В. Ворожбит, Н. Гупана, Д. Дзвинчука, С. Май-

бороды, А. Пометун, А. Сухомлинской, Г. Шакирова о сущности историографии и разных подходов к типологии образовательных реформ; Г. Генкеля, С. Миропольского, Н. Мукалова, И. Посадского, С. Рождественского, Г. Фальборка, В. Фармаковського, В. Чарнолуського и др. о состоянии развития отечественной школы в Российской империи; А. Дорошкевича, А. Музыченко, С. Русовой, С. Сирополко, Я. Чепиги и др.

Исторические факты были систематизированы в следующих аспектах исследуемой темы: скрытый консерватизм и эклектизм в определении содержания гуманитарных учебных предметов; закладывание основ государственной школьной политики в содержание обществоведческих курсов; усиление воспитательного характера обучения во время изучения предметов художественного, естественнонаучного и прикладного направления; специфика преподавания предметов религиозного содержания и духовно-нравственного направления в школах определялась динамичной эволюцией от геоцентризма до эклектического варианта национальной воспитательной системы [1].

Педагогическая наука в начале XX века представляет разноплановые взгляды на сущность, предмет и функции духовно-нравственного воспитания детей в отечественной школе:

а) материалистический подход (утверждающий первичность научного мировоззрения, закрепляя за религиоведением функцию информирования человека о системе духовных ценностей, категории души);

б) идеалистический подход (отождествляет религиозное и духовное начало духовно-нравственного воспитания, рассматривая первое как средство духовного просветления человека);

в) симбиотический (работает в направлении примирения и уравнивания научного и духовного компонентов религиозного обучения и нравственного воспитания; оперирует такой специфической категорией, как духовно-нравственное здоровье) [5].

Первый подход раскрывает сущность духовно-нравственного воспитания в контексте педагогического натурализма и является определяющим в современном толковании основных дефиниций исследования, согласованным с современным нормативным полем общего образования и педагогическими требованиями к организации образовательного процесса в целом и, в частности, воспитания детей в учреждениях образования, дает возможность педагогической ретроспекции обобщенного опыта. Формирование сущности духовно-нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений проанализировано согласно следующим компонентам мировоззрения, например, познавательным: знания повседневного и научного. Кроме того, среди компонентов этого звена исследовали элементы политического, эстетического, религиозного и морально-правового сознания. Отдельно уделено внимание ценностным ориентирам человека в нравственной и политико-правовой сфере, воспитательным идеалам, сформированным в исследуемый период [4].

Содержание категории духовно-нравственного воспитания рассматривается как совокупность элементов общечеловеческого (Н. Пирогов), гражданского (Г. Демков), морально-религиозного (К. Ушинский) воспитания. Это объясняется тем фактором, что процессы секуляризации школы, влияние церкви на воспитание имели решающее значение и были традиционными. А, следовательно, содержание духовно-нравственного воспитания (как семейного, так и общественного) отождествлялось с воспитанием морально-религиозным. Образовательная политика царского правительства направляла внимание на овладение учащимися учреждений общего образования родным языком, отечественной историей. Вместе с тем, следует отметить, что в отечественных школах училось большое количество детей − представителей других вероисповеданий.

Феномен духовно-нравственного воспитания во всем его разнообразии подчеркивается многими исследователями. В. Корженков, который, ссылаясь на классиков мировой и отечественной философской и педагогической мысли, справедливо отметил, что выделение воспитания как предмета специального философско-педагогического анализа связано

с постепенным осознанием общественной мыслью того, что без организованного в обществе воспитания людей становится проблематичным нормальное функционирование общества (Я. Коменский), облегчение жизни человека (Дж. Локк), достижение человеком счастья (Г. Сковорода) [2].

Соглашаемся с мнением педагога-гуманиста В. Сухомлинского, который в целом весь процесс воспитания рассматривает как многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает. Духовно-нравственное направление общего определения сущности и целей воспитания дал педагог В. Селиванов. Он рассматривал воспитание как длительный процесс продвижения к цели формирования личности в соответствии с общественным идеалом. Цель воспитания достигается в результате продолжающегося всю жизнь изменения человека под влиянием целенаправленного воздействия воспитателей и самосовершенствования собственно воспитанников. Рассматривал формирование духовного мира человека в тесной связи как с умственным, так и моральным и эстетическим развитием. Выдающийся педагог писал: «Сфера духовной жизни человека − это развитие, формирование и удовлетворение его нравственности, интеллектуальных и эстетических запросов и интересов в процессе активной дея-тельности».

Педагогический натурализм в сущности духовно-нравственного воспитания опирался на исторически сложившиеся философские, культурные истоки и традиции понимания природы ребенка. Основой определения духовно-нравственного воспитания детей в отечественной школе является признание факта возможности рационализации воспитательного дела абсолюта преобразовательной силы воспитательных средств, методов, вера в естественные душевные силы ребенка, вредность жесткой регламентации поведения ребенка [1].

Подчеркивая первичный характер воспитания, обучения, К. Победоносцев особо отмечал целостный характер процесса становления человеческой личности. Он пришел к выводу, что школа, которая находится под влиянием каких-либо партий или политических организаций, погибла для воспитания. Школа, конечно, не может быть независимой от политики правительства, но она должна быть свободной от политической пропаганды. Предметом духовно-нравственного воспитания детей от чувства долга к ответственности [3].

Духовно-нравственное воспитание как категория педагогики рассматривалось, прежде всего, как церковно-православный, государственный приоритет и элемент рациональности бытия человека. Однако в зависимости от взглядов носителей идей, их педагогического натурализма и традиционализма к феномену духовно-нравственного воспитания детей привлекались научные и этнологические составляющие. Для педагогов начала XX века в структуру понятия духовно-нравственного воспитания, наряду с христианскими, входили культурно-антропологические и естественные элементы. Расширение разработок, приобщение все большего количества педагогов к воспитательной проблематике, которые решали задачи духовно-нравственного воспитания детей, трудолюбие и благотворительную деятельность. Официальная (консервативная, традиционная) педагогика интегрировалась с христианскими моральными постулатами и видела в духовно-нравственном воспитании основу сохранения общественного мира в религиозно-христианском измерении. В этом воспитании педагоги-традиционалисты усматривали социокультурный феномен, в основе опиравшийся на преемственность, единство воспитательных воздействий, национальные традиции, формирование гражданского идеала, традиционные религиозные ценности.

**АННОТАЦИЯ**

В статье освещены проблемы духовно-нравственного воспитания детей современной школы. Определены разные подходы российских и зарубежных ученых к типологии образовательных реформ, которые позволяют определить специфику становления системы духовно-нравственного воспитания детей в

современной школе, раскрыть социально-педагогические проблемы духовно-нравственного воспитания.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, отечественная школа, педагогическая мысль, система воспитания.

**SUMMARY**

The article highlights the problems of spiritually-moral education of the children of the modern school. Certain different approaches of Russian and foreign scientists to the typology of educational reforms that allow us to determine the specificity of formation of spiritual-moral education of children in the modern school, to reveal socially-pedagogical problems of spiritually-moral education.

**Key words:** spiritually-moral education, national school, pedagogical thought, education system.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бойко А. М. Обновленная парадигма воспитания: пути реализации подготовки учителя к формирования воспитательных отношений с учениками. − М.: ИЗМН, 2012. − 204 с.

2. Галузинский М. В., Евтух М. Б. Педагогика: теория и история. − К.: Высшая школа, 2000. − 237 с.

3. Генник Л. Я. Религиозно-нравственное воспитание молодежи в учебно-воспитательных учреждениях (конец XIX − начало XX столетия). − М., 2011. − 271 с.

4. Сухомлинская О. В. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: общие тенденции и индивидуальный поиск. − М., 2010. − 143 с.

5. Тхоржевская Т. Д., Мишина И. Я., Щербак Ю. А. Теоретико-методологические основы христианской педагогики. Историко-педагогический аспект: монография. − К., 2013. − Ч. 1. − 480 с.

***Т. Л. Чумахидзе***

УДК 37.014.5

# ДЕТЕРМИНАНТЫ СОДЕРЖАНИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЛИЯНИЕ ВРЕМЕНИ

*(выполнено в рамках реализации НИР базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по заданию № 27.330.2016/БЧ на 2016 г. «Создание отраслевой научной библиографии по педагогике и народному образованию»)*

Как важнейший жизнеобеспечивающий социальный институт народное образование является объектом междисциплинарных исследований разных времен и народов. Обращение к трудам системы образования европейских учёных XVIII−XIX столетий свидетельствует о том, что передовые достижения образовательной практики связаны с уровнем развития философии в целом и философии образования в частности. Современная европейская школа и образование в своих основных чертах сложились под влиянием философско-педагогических идей, которые были сформулированы Я. Коменским, И. Песталоцци, Ф.Фребелем, И. Гербартом, А. Дистервергом, Дж. Дьюи. Их идеи легли в основу классической модели народного образования, которая в течение XVIII−XIX вв. эволюционировала и развивалась, оставаясь неизменной в своих основных характеристиках: целях и содержании образования, формах и методах, способах организации образовательного процесса.

Народное образование первой половины XX в. имело в своем основании ряд идей, которые в современном мире образования утратили былую ценность и подверглись конструктивной критике. Так, идея идеала

образованности человека заключалась в фундаментальных знаниях и умении их использовать. Знаниевая парадигма свела содержание народного образования к знаниям основ наук, а представление о научении и развитии – к процессу и результату усвоения знаний в обучении. В основу способов построения учебных предметов была положена идея постепенного накопления знаний.

Достойный статус России в мире обеспечит только классифицированная система народного образования, которая сможет сохранить и умножить гуманистические традиции отечественной и мировой культуры, система гибкая, вариативная по типам школ и образовательным уровням, открытая, соотносимая с западными моделями, но, прежде всего, учитывающая нужды и потребности общества Российской Федерации, органически связанная с истоками ее существования.

**Целью** данной статьи является актуализация и конкретизация доминирующих идей народного образования поколений, обоснование понимания детства как важнейшего периода в становлении личности и как ведущего фактора в изменении содержания народного образования.

Народное образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов деятельности людей и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает вместе с появлением общества и развивается вместе с развитием трудовой деятельности.

В 1920–1930-е гг. труд представлял собой одно из приоритетных направлений содержания народного образования. И в этой связи предъявлялось требование, чтобы вся работа общеобразовательных школ базировалась на труде производственном, общественно-необходимом и общественно-полезном. Неоднократно высказывалось пожелание, чтобы учащиеся в школах занимались тем видом труда, который является наиболее характерным для окружающего школу населения.

К концу 1922 г. появились государственные образовательные программы, которые изменялись каждый учебный год, и только в 1927 г. были созданы стабильные образовательные просветительские программы.

Перед Второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественнонаучных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем и полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы. Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования. Это период так называемого «образовательного взрыва». Жизнь поставила вопрос о работнике нового типа, гармонично сочетающем в своей производственной деятельности умственный и физический, распорядительский и исполнительский труд, постоянно совершенствующем технологию и организацию экономических отношений.

Образовательное сообщество народного образования ведущей идеей выделяет сотворчество мира природы и мира труда. По В. А. Сухомлинскому, человеческая красота раскрывается ярче всего в труде. Отношение человека к человеку, его общественная жизнь раскрываются, прежде всего, в труде на благо людей. В том, как человек трудится для других, выражается его гуманизм. Любовь ребенка к людям труда – источник человеческой нравственности.

Начиная с 1960-х гг., народное образование обогатилось идеями диалога и сотрудничества, совместного действия и необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности, её прав, обусловленности жизни со стороны высших начал, которые отсутствовали в образовательной практике государства. В этой связи стало очевидно,

что классическая модель народного образования перестала отвечать требованиям, предъявленным обществом, и современным ведущим технологиям производственного характера. Возникла потребность в философско-педагогических фундаментальных идеях, которые бы соответствовали требованиям современного общества и стали бы методологией новой педагогически-интеллектуальной реконструкции народного образования.

Мы живем в такое время, когда без овладения научными знаниями невозможны ни труд, ни элементарная культура человеческих отношений, ни выполнение гражданских обязанностей. Народное образование, учение подрастающего поколения не может быть легкой и приятной игрой, доставляющей дни наслаждения и удовольствия. И жизненный путь подрастающего гражданина Российской федерации не будет лёгкой прогулкой по просторной аллее.

Современное народное образование призвано воспитать высокообразованных, трудолюбивых, настойчивых людей, готовых преодолевать не менее значительные трудности, чем преодолели их отцы, деды и прадеды. Уровень знаний молодого человека будет неизмеримо выше уровня знаний молодежи предшествующих десятилетий. Сущность образования состоит в том, чтобы в труднейшем деле воспитания на глазах учителей создавался, зрел и утверждался лучший опыт, воплощающий в себе передовые педагогические идеи.

Профессиональная деятельность учителя связана с конкретной предметной областью – педагогической реальностью. Объектом его профессиональной деятельности является целостный педагогический процесс, следовательно, учитель новой формации должен уметь действовать в системе «человек – человек» («педагог – обучающийся»). Чрезвычайно важно, осознание учителем роли гуманистических отношений в педагогическом процессе учебного заведения. Идейно-нравственная позиция педагога должна отражаться на методике его воспитательной работы, требующей наличия определенных профессиональных качеств личности, отвечающих целям его деятельности, и иного взгляда на ученика, вытекающего из современных теоретических исследований – школьник из объекта воздействия должен стать субъектом деятельности.

Таким образом, учитель нового поколения – это духовно развитая, творческая личность, обладающая способностью к рефлексии, профессиональными навыками, педагогическим даром и стремлением к новому. В идеале учитель должен ясно понимать самоценность образования, быть «человеком в культуре», прекрасно знать собственный предмет, педагогику и психологию, использовать личностно ориентированные педагогические методы и обладать мотивацией к дальнейшему росту и развитию своей личности.

Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, − от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш. В дошкольном и младшем школьном возрасте происходит формирование характера, мышления, речи человека. Может быть, всё то, что происходит в уме и сердце ребенка из книги, из учебника, из урока, как раз и проходит лишь потому, что рядом с книгой – окружающий мир, в котором малыш делает свои нелегкие шаги от рождения до того момента, когда он сам может открыть и прочитать книгу.

От того, какого качества (морального, эстетичного, фундаментального) будет сегодня литература народного образования, такое мы получим в ближайшем будущем современное общество, которое будет руководить и лицезреть ведущим тенденциям развития науки и техники. Все это закладывает основу формирования трезвомыслящей личности, развития умственных способностей подрастающего поколения.

Умственное воспитание – далеко не одно и то же, что приобретение знаний. Хотя оно не-

возможно без образования, тем не менее воспитание ума нельзя отожествлять с образованием. Современный педагог народного образования имеет дело с мыслящей материей, способность которой в годы детства воспринимать и познавать окружающий мир в огромной мере зависит от физического и духовного состояния ребёнка.

Ребёнок появляется на свет со многими миллиардами клеток, тонко реагирующих на окружающую действительность и способных – при определенных условиях – выполнять мыслительные функции. Эти клетки составляют материальную основу его сознания. Ни одной новой клетки за период от рождения до зрелости, от зрелости до старости природа не прибавляет. В период младенчества нервной системы клетки мыслящей материи должны повседневно упражняться в активной деятельности, и основой для этих упражнений является живое восприятие, наблюдение, созерцание.

Детское сердце чутко к призыву творить красоту и радость для людей – важно только, чтобы за призывами следовал труд. Если ребёнок чувствует, что рядом с ним – люди, что своими поступками он приносит радость, он с малых лет учится соразмерять собственные желания с интересами людей. А это чрезвычайно важно для воспитания доброты и человечности. Тот, кто не знает границ своим желаниям, никогда не станет хорошим гражданином своей страны. Эгоисты, люди, равнодушные к горю и невзгодам других, как раз и вырастают из тех, кто в детстве знает лишь свои желания и не обращает внимания на интересы окружающих. Умение управлять желаниями – источник человечности, сердечности, внутренней самодисциплины, без которой нет совести, нет настоящего человека.

Ввести ребёнка в сложный мир человеческих отношений. Дети не могут жить без радостей. Общество делает все для того, чтобы детство было счастливым. Но радости не должны быть беззаботными. Прежде чем ребёнок осознает, что он будущий гражданин современного общества, он должен научиться платить добром за добро, создавать своими руками счастье и радость для себя, и для людей.

Жить в обществе – это значит уметь поступиться своими радостями во имя благополучия, покоя людей. Нравственный облик личности зависит, в конечном счёте, от того, из каких источников черпал человек свои радости в годы детства. Если радости были бездумными, потребительскими, если ребёнок не узнал, что такое горе, обиды, страдания, он вырастает эгоистом, будет глухим к людям. Очень важно, чтобы подрастающее поколение узнало высшую радость − радость волнующих переживаний, вызванных заботой о человеке.

Следует подчеркнуть, что система народного образования противоречива и диалектична. Во-первых, она должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе и в то же время быть по возможности стабильной по своей педагогической сути. Во-вторых, она должна быть преемницей традиционно складывающихся и исторически сменяющих друг друга образовательных концепций и одновременно прогностичной, готовить молодых людей к жизни в будущем.

При всей вариативности компонентов образовательная система характеризуется целостностью. Целостность, присущая системе народного образования, особенно в аспекте парадигмы непрерывного образования, подтверждается и тем, что возможные сбои в функционировании любого компонента системы в большей или меньшей мере сказываются на работе других, преемственно связанных компонентов и систем в целом.

Система народного образования намного сложнее всех других систем, более жестко детерминированных (технических, кибернетических, экономических). Это замкнутая, жестко централизованная и упорядоченная система, открытая, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы.

Народное образование может развиваться лишь в том случае, если оно будет пополняться все новыми и новыми фактами. Для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования. Исследования в области народного образования можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. Результатом фундаментальных исследований являются обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретическим и практическим достижениям педагогики или предполагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. Прикладные исследования народного образования – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, установление закономерностей многогранной педагогической практики. Проектные линии прикладных исследований народного образования направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные исторически сложившиеся, фундаментальные положения.

Важнейшим условием успешного развития народного образования является тесное сотрудничество научного, педагогического и экспертного сообществ Российской Федерации, которые, зная основные тенденции нормативно-правового, методологического и практического обеспечения образовательного процесса, могут целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов и экспертов, а также проверять на научной основе свои собственные педагогические находки и открытия.

Ведущая тенденция современного народного образования – её обращение к своим мировоззренческим основаниям, «возвращение» к личности. Это стало и особенностью современной педагогической практики. Переориентация педагогики и практики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции стали основной линией исследований народного образования.

**АННОТАЦИЯ**

В статье проанализированы и охарактеризованы доминирующие идеи народного образования, изменяющиеся под влиянием времени. Понимание детства рассматривается как важнейший движущий фактор в становлении содержания народного образования.

**Ключевые слова**: народное образование, система народного образования, детство, личность ребёнка, научное и образовательное сообщество.

**SUMMARY**

The article analyzes and describes the dominant ideas which shape the content of public education and change under the influence of time. Understanding of childhood is seen as an important factor in the development of the content of public education.

**Key words:** public education, the system of public education, childhood, child personality, scientific and educational community.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М.: Республика, 2003. – 257 с.

2. Коменский Я. А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). – М.: Карапуз, 2009. − 288 с.

3. Коменский Я. А., Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. − 416 с.

4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1977. – 380 с.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ



*И. И. Зайцева, Е. И. Чернышева*

УДК 378.147.227

## ВЕРБАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Современные перемены в России предопределяют создание социально-педагогических условий образования, адекватных процессам, обусловливающим воспитание человека активного, предприимчивого, способного к самореализации в динамичной социально-экономической обстановке. Целью высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к самосовершенствованию, профессионально мобильных в условиях информатизации общества и развития инновационных технологий. Информационный взрыв − особенность современного этапа научно-технического прогресса − обуславливает во всех сферах человеческой деятельности возрастание роли информационных процессов, повышение потребности в информации и средствах ее производства, обработки, хранения и использования. Стремительное увеличение информационного потока последних десятилетий привело к тому, что с каждым годом усиливается разрыв между общим количеством научных знаний и той частью, которая усваивается в вузе. Современному специалисту необходимо научиться постоянно пополнять свои знания для того, чтобы не отставать от бурного темпа жизни, стремительного прогресса науки и техники. Поэтому в ходе вузовской подготовки будущих выпускников с целью их адаптации к сложным процессам профессионального становления необходимо активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, на-

правленную на переработку и максимальное усвоение ими информации. Внедрение в учебный процесс инновационных моделей обучения позволяет перерабатывать большой объем информации, усваивать необходимую личностно значимую ее часть, формировать у студентов активное творческое мышление, способность к самостоятельной познавательной деятельности, самостоятельному приобретению знаний.

Организация процесса обучения − это созидающий процесс, предполагающий построение, моделирование, синтезирование объекта (в данном случае процесса обучения), в отличие от анализа объекта. Организуя учебно-познавательную деятельность, важно не просто включить обучаемого в эту деятельность, а сформировать у него понимание технологии выполнения каждого действия как отдельного звена в общей структуре деятельности, что, в свою очередь, обеспечит формирование мотивационной основы деятельности и познавательного интереса к данной предметной области.

Важным в организации учебно-познавательной деятельности студентов является создание условий, при которых формируется познавательная потребность и устойчивый интерес к предметной области. Познавательная потребность и устойчивый интерес студентов к предмету могут быть сформированы только в условиях высокой степени организации усвоения учебной информации, ориентированной на самостоятельное усвоение новых знаний. Учебно-познавательная деятельность неразрывно связана с информацией. Информация − это некоторая последовательность (обладающая упорядоченностью) сведений, знаний, которые актуализируются (получаются, передаются, преобразуются, сжимаются или регистрируются) с помощью некоторых знаков (символьного, образного, жестового, звукового, сенсомоторного типа) [2].

Студенты осуществляют познавательную деятельность посредством учебной информации, а именно: сообщений, сведений, передаваемых в вербальной, графической или иной материальной форме. Поэтому учебно-познавательную деятельность можно характеризовать как информационный процесс. При этом студенту предъявляется учебная информация, которую он воспринимает, осознает, осмысливает, понимает, запоминает и использует. В то же время студент как субъект деятельности, как личность отражает в свое информационное пространство не только предмет, но и возможности действовать с этим предметом. Такая форма отражения и есть смысловое отражение себя как субъекта, выявляющего предметную область деятельности.

Система образования направлена на создание наилучших условий для выявления предметной области каждым обучаемым. Однако, как показала практика, студенты тратят много усилий и времени на механическое запоминание, а частым результатом является быстрое забывание. Опыт практической работы показывает, что «поверхностное» усвоение возникает при передаче преподавателем «готовых» знаний, в результате у студентов практически отсутствует потребность в поиске логических связей в предъявляемой информации. Поэтому не развивается семантическая память. Информация не приобретает статус личностно значимой, вместе с тем в процессе контроля знаний от студентов требуют понимания (а условия для понимания не были созданы).

Умение работать с информацией становится одним из основных умений человека, которому следует учить. Обучение как информационный процесс включает в себя такие этапы, как поиск информации, ее отбор, структурирование, сравнение, обобщение, запоминание, формализация, моделирование объектов познания. Все эти этапы позволят студентам преобразовывать учебную информацию в знания.

Одним из методов научного исследования является моделирование как оптимальный и экономичный способ фиксации научного знания, как метод исследования объектов познания на их моделях для улучшения их характеристик, рационализации способов их построения или управления ими. Моде-

лирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности.

В психолого-педагогической литературе понятие «моделирование» в обучении рассматривается в двух аспектах: содержание, которое должно быть усвоено студентами в процессе обучения, то есть метод познания, исследования, которым они должны овладеть; учебные действия, которые являются составным элементом учебной деятельности студентов.

Первый аспект означает психологическое обоснование необходимости включения в содержание образования понятий модели и моделирования. Эта необходимость обусловлена задачей формирования у обучаемых научно-теоретического типа мышления, означающего мышление о действительности посредством особых специфических объектов – моделей реальных явлений и процессов. «Модельный характер современной науки, когда конструирование и изучение моделей реальных объектов является основным методом научного познания, показывает, что задача формирования научно-теоретического типа мышления может быть успешно решена лишь тогда, когда научные модели изучаемых явлений займут в содержании обучения подобающее им место и будут изучаться явно, с использованием соответствующей терминологии, с разъяснением учащимся сущности понятий модели и моделирования, с тем чтобы учащиеся осознали и овладели моделированием как методом познания» [6, с. 435].

Второй аспект состоит в исследовании места и форм использования моделирования как высшей и особой формы наглядности для выявления и фиксации в легко обозримом виде существенных особенностей и отношений изучаемых явлений, а также в формировании у обучаемых умений использовать моделирование для построения и фиксации общих схем действий и операций, которые они должны применять в процессе изучения сложных понятий.

Формы моделирования разнообразны и зависят от моделей и сферы их использования применения. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование [6]. Моделирование информации представляет собой познавательный прием, направленный на исследование и переработку сведений, сообщений с целью глубокого проникновения в суть их содержания для последующего усвоения. Данный вид переработки информации основан на выявлении структуры ее семантической основы, а также видоизменении, преобразовании несущественных для целей моделирования представлений формы и содержания информации.

Отметим, что в основе информационного моделирования лежит понятие информационной модели [1]. Информационная модель противопоставляется материальной и определяется как совокупность информации, характеризующей свойства и состояния объекта, процесса, явления, а также взаимосвязь с внешним миром. С помощью информационных моделей можно получить сведения об изучаемом объекте, к которым следует отнести информационную структуру, характеризующую внутреннюю организацию объекта исследования; описание функциональной связи учебной информации, ее переработки с целью усвоения и дальнейшего использования; максимально упрощенную модель исследуемого объекта, с тем, чтобы сделать доступным его изучение классическими методами.

Специально разработанные информационные модели обучения способствуют активизации учебно-познавательной деятельности, в которой студенты и преподаватели совместно моделируют информацию объектов познания. Моделирование предметной информации в учебно-познавательной деятельности студентов позволяет понять причины затруднений, возникающие у студентов в процессе неосознанного усвоения ими учебного материала. Основное преимущество данного метода усвоения предметного материала заключается в том, что в результате анализа переработанной студентом учебной информации преподавателю становится ясно, по каким параметрам структура модели

объекта познания не совпадает с субъективной моделью структурированной информации, сложившейся у обучаемого. В результате преподаватель получает возможность активизировать деятельность студентов посредством специально организованной практической работы при усвоении учебной информации по предлагаемому образцу действий с целью формирования у них модели, адекватной объекту познания.

Наша задача − установить, какой должна быть информационная модель обучения, обеспечивающая осмысленное, глубокое усвоение учебной информации. В процессе создания информационной модели обучения преподаватель выступает как разработчик и режиссер обучающей программы, а непосредственно в процессе обучения − как инструктор и организатор учебно-познавательной деятельности студентов. Педагогическая практика показала, что предъявление и переработка учебного материала дозированными объемами информации способствует более осмысленному структурированию (выявлению смысловой основы) студентами воспринятой информации, и на этой основе − более глубокому пониманию логических закономерностей и связей между ключевыми понятиями изучаемой темы.

Идея внутренней связи между задачей формирования у студентов в процессе обучения познавательных структур и принципом движения от общего к частному была высказана Ж. Пиаже, Д. Брунером, Д. Норманном, которые утверждали, что для усвоения большого количества изучаемого материала «сначала строится предварительная структурная сетка, в которую потом вводятся детали. Здесь могут быть две стратегии обучения. Первая − предъявление учащемуся организованной структуры материала, когда один новый кусок информации следует за другим, прибавляясь к развивающейся структуре. Такое обучение может быть названо линейным. Эта система типична для лекций, учебников и статей. Другая стратегия − представление основных узлов информации, выделение основных смысловых пунктов, которые будут обсуждаться далее, затем общий обзор, потом более детальные обзоры, и, наконец, подача детальных подструктур. Такая стратегия может быть названа «паутинное» обучение. Этот способ обучения часто рекомендуется, но редко осуществляется, так как его трудно реализовать» [3, с. 81].

На основе педагогической и психологической теории обучения, а также при достаточно полном использовании современных технических средств обучения проектируемая модель обучения должна обеспечивать более высокий уровень реализации таких традиционных дидактических требований, как научность обучения, доступность, наглядность, активность и сознательность студентов в процессе обучения, систематичность и последовательность обучения, прочность усвоения знаний. Для того чтобы модель функционировала в соответствии со своим назначением, необходимо при создании модели обучения учитывать требования по функционированию ее в учебном процессе: ингерентность, простоту, адекватность. Ингерентность − достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой, в которой ей предстоит функционировать. Важно, чтобы в самой среде были созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей системы. Простота модели неизбежна из-за необходимости использования ее как рабочего инструмента, который должен быть обозрим и понятен, доступен каждому, кто будет участвовать в реализации модели. Адекватность модели означает возможность с ее помощью достичь поставленной цели, а именно: модель достаточно полна, точна и истинна, чтобы достичь поставленной цели [5].

В эпоху информационной насыщенности вопрос усвоения и оперативного использования знаний приобретает колоссальную значимость. С этой целью рассматриваются всевозможные типы моделей представления знаний в сжатом, компактном, удобном для использования виде. Среди них можно отметить логическую модель, продукционную модель, фреймовую модель, модель семантической сети. Примером логической модели слу-

жит символическая запись математических аксиом и теорем. Продукционная модель состоит из правил или алгоритмических предписаний для представления какой-либо процедуры решения задач. При помощи фреймовой модели можно сжимать, структурировать и систематизировать информацию в определенные таблицы, матрицы и т. д. Модель семантической сети опирается на представление знаний с использованием графиков, блок-схем, рисунков и т. д.

Технологически сжатие учебной информации может быть достигнуто различными методическими приемами: моделированием в предметной, графической и знаковой форме, укрупнением упражнений и сверх-символов, структурной блок-схемой темы, опорным конспектом. Вместе с тем следует учитывать тот факт, что при осуществлении сжатия предметного материала «наибольшая прочность освоения достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном» [7, с. 69].

Изучение любой учебной дисциплины является сложным и полифакторным процессом. К учебным дисциплинам относятся и графические дисциплины. Основная задача графических дисциплин как неотъемлемой части графического образования заключается в формировании у студентов умений сопоставлять трехмерные объекты с плоскими проекционными моделями. Графические дисциплины представляют собой открытую подсистему графического образования, функционирующую с целью обучения студентов созданию и использованию графических моделей, конструкторской документации в процессе познавательной и творческой деятельности в соответствии с социальными и личностными целями обучаемых. В данное время при сокращении учебных часов, отводимых на изучение графических дисциплин, обучение ориентировано в большей мере лишь на реализацию самостоятельной работы по усвоению теоретических знаний и формированию практических умений выполнения графических задач. Целью решения графических задач является контроль и проверка усвоения теоретического материала студентами, а также развитие у них пространственного мышления и воображения. Но без усвоения учебной информации графических дисциплин, а именно фиксированных стандартизованных единых правил, положений и понятий, невозможно верное и рациональное решение графических задач, а также грамотное оформление работ с элементами творчества.

Овладение графическими дисциплинами в целом происходит в процессе активной учебно-познавательной деятельности студентов, поскольку основополагающая цель обучения представляет собой совокупность усвоения учебной информации и применения знаний на практике. Следует сказать, что сам факт использования в процессе изучения графических дисциплин различных средств обучения не является гарантией активного познания. Эффект активизации учебно-познавательной деятельности студентов может быть обеспечен гармоничным единством предметного содержания учебного материала, организационных форм, методов обучения, реализуемым в условиях функционирования информационной модели обучения, проявляющей свои функции в организации осознанного овладения студентами знаниями по графическим дисциплинам.

Поэтому для изучения графических дисциплин целесообразно применять вербально-графическое моделирование информации, основанное на переработке, преобразовании и интерпретации учебного материала, представленного в словесной и графической форме с целью его усвоения в соответствии со структурно-функциональной схемой модели обучения. Разработанная для усвоения предметной информации вербально-графическая модель обучения направлена на устранение существующих затруднений по усвоению студентами предметного материала и глубокое проникновение в суть его содержания. В информационной основе вербально-графической модели обучения лежит структурирование учебной информации. Понятие, подлежа-

щее усвоению, с одной стороны, есть структура, то есть любое понятие есть множество свойств, характеристик и т. п. с введенными отношениями, с другой стороны, понятие есть ключевое слово как единица усваиваемой информации. Под структурированием информации понимается выявление внутренней организации текста и совокупности устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его цельность и самотождественность.

Реализация вербально-графического моделирования учебной информации графических дисциплин подразумевает структурирование, сжатие учебной информации с использованием текста, блок-схем, графов или чертежей, при этом выполняемые действия подчинены алгоритмическим предписаниям и основаны на свертывании и развертывании информации.

Вербально-графическая модель обучения, будучи совокупным продуктом слияния перечисленных выше типов моделей представления знаний, является по сущности моделирования прагматической; по характеру моделей − знаковой (информационной); в зависимости от средств, используемых при создании моделей, − абстрактной.

Рост потребности в информации и увеличение потоков ее в познавательной деятельности студентов обуславливает внедрение в учебный процесс новых информационных технологий − применение электронных средств для работы с информацией, наряду с информационными технологиями, в которых используются традиционные носители информации (бумага, пленка). Компьютеры являются весьма эффективной поддержкой при обучении и приобретении знаний, а также при использовании их в качестве инструментов познания для отражения усвоенных студентами знаний. Вместе с тем необходимо расширять диапазон использования возможностей компьютерных технологий не только для передачи и распространения информации, но и в качестве инструментов, помогающих студентам вдумчиво, критически осмысливать учебную информацию во всех областях знаний [4]. В процессе обучения будущий специалист не только усваивает содержание учебных дисциплин, но и учится самостоятельно получать знания из различных источников, перерабатывать их нетрадиционными методами и использовать в дальнейшей профессиональной деятельности. Инструменты познания активно вовлекают студентов в процесс формирования знаний, что способствует их пониманию и усвоению, а не только воспроизведению в памяти того, что получено от преподавателя. Основным средством при изучении графических дисциплин, упрощающим реализацию вербально-графического моделирования информации, выступает компьютер, приобретающий функции инструмента решения учебно-познавательных задач переработки и усвоения информации. Использование компьютера в процессе моделирования информации во многом облегчает работу студентов по выполнению структурирования, свертывания и развертывания предметного материала, что, несомненно, экономит учебное время. Предлагаемый метод структурирования, свертывания, развертывания учебных текстов расширяет возможности быстрого усвоения предметной информации и развивает практические умения студентов по осуществлению учебно-познавательных операций с помощью компьютера. С помощью вербально-графической модели обучения становится возможной не только организация многократных повторений как разнообразных учебных действий студентов, но и повышается вариативность контролируемых учебных заданий.

Таким образом, условием активного усвоения учебного материала является создание научно обоснованной системы средств вербально-графического моделирования информации, которая рассматривается как

− модульная программа действий, построенная на основе дидактических матриц (теоретических конструкций в виде таблиц, в которых единицы содержания учебного материала располагаются в логической последовательности по определенному признаку);

− учебная информация, отражающая ло-

гику предмета, а также сочетающая взаимосвязь вербальной (символической) и геометрической (графической) формы представления информации;

− инструмент познания. Компьютер используется как эффективное средство обучения, экономно организующее учебное время.

Вербально-графическое моделирование информации позволяет организовать усвоение учебной информации на качественно высоком уровне благодаря

− предъявлению информации средствами различных языков: естественного, профессионального и искусственного;

− переработке учебного материала дозированными объемами;

− осознанному пониманию студентами технологии выполнения каждого действия как отдельного звена в общей структуре деятельности;

− осуществлению возможности более глубокого и всестороннего изучения предметов и явлений на основе осмысленного структурирования перерабатываемой информации;

− реализации более глубокого понимания логических закономерностей и связей между ключевыми понятиями изучаемой информации;

− последовательному осуществлению полного цикла познавательных действий, обеспечивающих глубокое и прочное усвоение изучаемого материала;

− созданию и реализации вербально-графической модели обучения.

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматривается использование в учебном процессе инновационных моделей обучения, позволяющих перерабатывать большой объем информации, усваивать необходимую личностно значимую ее часть, формировать у студентов активное творческое мышление, способность к самостоятельной познавательной деятельности, самостоятельному приобретению знаний, к самообучению и послевузовскому профессиональному самообразованию.

**Ключевые слова:** вербально-графическое моделирование информации, структурирование учебной информации, сжатие учебной информации с использованием текста.

**SUMMARY**

The article discusses the using in educational process of innovative learning models, allowing to process large amounts of information, assimilate necessary personally significant part of it, to form the students' active, creative thinking, ability to independent cognitive activity, self-knowledge, self-learning and postgraduate professional education.

**Key words:** the verbal-graphical modeling of information, structuring of educational information, the compression of educational information with text.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Белошапка В. К. Информационное моделирование в примерах и задачах. − Омск: Изд-во ОГПИ, 1992. − 163 с.

2. Казиев В. М. Информация: понятия, виды, получение, измерение и проблемы обучения // Информатика и образование. − 2000. − № 4. − С. 12−22.

3. Компьютеры, модели, вычислительный эксперимент: Введение в информатику с позиции математического моделирования: сб. статей АН СССР. − М.: Наука, 1988. − 169 с.

4. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. − 2-е изд., испр. и доп. − М.: Пед. о-во России, 2001. − 128 с.

5. Новиков А. М. Методология образования. − М.: Эгвест, 2002. − 320 с.

6. Современный словарь по педагогике / автор-сост. Е. С. Рапацевич. − Минск: Современное слово, 2001. − 928 с.

7. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: кн. для учителя / П. М. Эрдиев, Б. П. Эрдниев. − М.: Просвещение, 1986. − 255 с.

***С. А. Милокумов, А. С. Павленко, М. С. Чвала***

УДК 378.147:721

# ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ БРЕНД-КОММУНИКАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ»

Важными этапами подготовки специалиста в области графического дизайна являются формирование практических навыков в дизайн-проектировании; умение проводить предпроектное обследование объекта проектирования; развитие способности грамотно обосновывать собственные идеи; изучение методов системного подхода при проектировании объектов графического дизайна, способов создания желаемого образа в дизайне, принципов реализации концептуального подхода в работе над дизайн-проектом; эффективное использование современных информационно-коммуникационных технологий при выполнении проектных заданий, подготовка к самостоятельной работе над выпускной квалификационной работой. Современному преподавателю необходимо активно применять возможности современных коммуникационных технологий в образовательном процессе с целью повышения продуктивности последнего. Существующие исследования подтверждают повышение уровня усвоения информации обучающимися при эффективном использовании новых информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе в результате вовлеченности в деятельность, наглядности, системности подачи информации [6; 7].

Цель статьи − предложить возможности применения новых информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном заведении при подготовке графических дизайнеров. Задачи: охарактеризовать процесс брендинга; определить этапы разработки бренд-коммуникаций в процессе изучения дисциплины «Проектирование» студентами направления подготовки 54.03.01 Дизайн (профиль подготовки «Графический дизайн») с использованием новых информационно-коммуникационных технологий.

Процесс брендинга сконцентрирован на проектировании и позиционировании индивидуального образа фирмы, ее товаров и услуг. Главное назначение брендинга − формирование бренда, который вследствие собственного исключительного внешнего образа, обращения и фундаментального смысла предельно соответствует намерениям клиента, рассматривается основным потребителем целостно и доходчиво, вызывает к себе интерес и располагает убеждением, вызывая намерение приобрести продукт, воспользоваться услугой бренда. Брендинг является основополагающим и необходимым приспособлением для благополучной работы фирмы в области B2C (Business to Consumer), B2B (Business to Business) [1].

Бренд-коммуникации − это передача информации о бренде потребителям посредством символов для формирования у последних положительных эмоций от воспринятой информации. Бренд-коммуникации должны быть информативными, логичными, устойчивыми. Сообщения о бренде, направленные на потребителя, не должны иметь двойственный характер. Правильно разработанные бренд-коммуникации способствуют достижению компанией стабильного роста, прибыли, узнаваемости. Важно изначально проектировать элементы бренда с ориентацией на будущее [2].

Дисциплина «Проектирование» позволяет студентам направления подготовки 54.03.01 Дизайн (профиля подготовки «Графический дизайн») понять особенности брендинга, самостоятельно разработать бренд-коммуникации; направлена на формирование у обучающихся проектного мышления в области графического дизайна, овладение студентами принципами и средствами проектирования объектов графического дизайна, готовности к

проектированию в сфере графического дизайна. В процессе изучения дисциплины «Проектирование» студенты выполняют предварительное исследование, прежде чем приступить к работе над проектированием бренд-коммуникаций для нового бренда, знакомятся с этапами проектирования. На основе анализа работ, посвященных вопросам профессиональной мотивации учебной деятельности, внутренней потребности студентов в обучении [4; 8; 9], считаем мотивацию необходимым условием успешного изучения дисциплины, поэтому следует актуализировать мотивы студентов при выполнении учебных заданий, обеспечить индивидуализацию образовательного процесса с учетом интересов, склонностей студентов. В этом случае обучающиеся осознают такой труд полезным для себя, задействуется скрытая область мотивации.

Начальным этапом проектирования бренд-коммуникаций по дисциплине «Проектирование» является изучение рынка. Во время практических занятий, самостоятельной работы студенты ищут ответ на вопросы о том, кто является главным конкурентом выбранной фирмы, каким образом конкуренты управляют брендингом, какие основополагающие мотивы и наружные компоненты применяются соперниками для результативного выражения бренда, какие направления фигурируют у клиентов этой фирмы касательно доставляемых продуктов и услуг; на каких требованиях/спросах клиенту следует расставить приоритеты для создания бренда и другие.

Одной из важных стадий в исследовании является конкурентное тестирование, которое представляет собой исследование для оценки простоты освоения продуктов фирмы-конкурента. Студенты знакомятся с особенностями данного процесса, учатся осуществлять мониторинг ключевых финансовых показателей конкурентов, изучают постоянный ассортимент продуктов и услуг, предоставляемых фирмами, аналогичными выбранной, анализируют информацию о конкурентах для уточнения стратегии бренда.

Не менее важным процессом исследования рынка является метод карты заинтересованных сторон. Карты заинтересованных сторон помогают визуально представить ключевые компоненты дизайн-проекта и их взаимосвязи, а также подготовить почву для исследований и разработки дизайна, ориентированного на пользователя. Студентами сначала создаются теоретические карты заинтересованных сторон: методом мозгового штурма определяются все, кто может быть заинтересован в конкретном проекте. Заинтересованные стороны обозначаются по социальным группам (студенты, водители службы доставки, медсестры), должностным ролям (директор, руководитель проекта, главный хирург), конкретным людям (Иван, офис-менеджер; Мария, ассистент). Сначала можно просто перечислить всех в компьютере, на бумаге или на карточках, оформив данные в виде списка или схемы. Затем информацию следует привести к более организованному виду, определив примерную иерархию и взаимосвязи между ролями или людьми. Эти взаимосвязи можно наглядно представить в графическом редакторе с помощью инфографики так, чтобы схема была максимально ясной и информативной для дизайнерской группы [5, с. 166]. Студентам предоставляется свобода в создании таких карт, поскольку их главная задача − наглядное представление об основных игроках и их взаимосвязях.

Итоги изучений способствуют подробному исследованию покупательского поведения и нахождению незанятых областей позиционирования, которые незначительно эксплуатируются брендами конкурентов, и, вероятно, будут результативно внедрены в последующем этапе проектирования молодого бренда и его бренд-коммуникации.

Далее студенты переходят к следующему этапу проектирования бренда − разработке идеи позиционирования. Разрабатывается несколько вариаций идеологического основания бренда с учетом того, что идеология лежит в основе брендинга и определяет те абстрактные идеи, изображения и желания, которые обязаны сгенерироваться в сознании клиента в период знакомства с товаром бренда или любым коммуникационным сообщением, принадлежащем ему. Идеология − это

фундамент ценностей, на базе которого делаются дальнейшие шаги по проектированию бренд-коммуникации [1]. На данном этапе важным является процесс анализа ценностного потенциала.

Анализ ценностного потенциала отображает то, до какой степени качество продукта соответствует представлениям людей об идеальном стиле жизни или их желаниям. Когда достоинства, ассоциируемые с продуктом, соответствуют ценностям людей, потребители с готовностью платят более высокую цену за ощущение того, что данный продукт улучшает качество их жизни. В наши дни создатели многих продуктов, услуг и систем намеренно наделяют их качествами, которые по ощущениям потребителей приближают их жизнь к идеалу. Связь между качествами продукта и воспринимаемым улучшением качества жизни объясняется тем, как мы определяем ценности. Она помогает нам решать, какие продукты отвечают нашим представлениям о совершенстве.

Следующим этапом исследования является изучение процесса, посредством которого можно определить имиджевые достоинства продукта или услуги, называемого анализом ценностного потенциала (АЦП). АЦП опирается на перечень ценностных критериев или возможностей, с помощью которых группа разработчиков может определить, до какой степени продукт созвучен идеалам аудитории. Определены категории ценностного потенциала и их признаки.

1. Эмоции: приключения, независимость, безопасность, чувственность, уверенность, сила.

2. Эстетика: визуальная, слуховая, осязательная, обонятельная, вкусовая.

3. Своеобразие: момент времени, ощущение места, индивидуальность.

4. Влияние на общество, окружающий мир.

5. Эргономичность: комфорт, безопасность, удобство использования.

6. Технология: надежность, полезность.

7. Качество: мастерство исполнения, долговечность.

Анализ ценностного потенциала можно использовать с целью обзора конкурентов, анализа рынка. АЦП − весьма эффективный метод, позволяющий сопоставить продукт с продуктами конкурентов с точки зрения их воспринимаемой ценности. С помощью АЦП происходит оценка наиболее успешных продуктов из ассортимента, затем анализируются неудачные. Такое исследование позволяет сформировать рекомендации, которые бы помогли превзойти прошлые достижения и избежать повторения ошибок, осуществить анализ с точки зрения разных людей.

Следующий этап проектирования бренда − создание индивидуальной визуальной идентификация, айдентики. Она должна целиком соответствовать главным компонентам данной идеологии. Все спроектированные на этой стадии брендинга разновидности идеологических и визуальных основ сопутствуются детальным аргументированием, состоящим из формулировки главных качеств и посылов бренда [5, с. 198].

Особенно важной стадией на данном этапе разработки является мозговой штурм. Он обеспечивает совместное пространство, дающее возможность творить и обмениваться дизайнерскими идеями. Мозговой штурм может быть использован для изучения возможности реализации крупномасштабного многообещающего проекта или генерирования идей в отношении очень специфического продукта. Данный метод навеян процессом естественного биологического отбора и генетическими алгоритмами; к нему прибегают, чтобы протестировать и выбрать самые сильные свойства в качестве основы для следующего «поколения». В результате воздействия этого процесса на несколько поколений возникает популяция (в случае дизайнерского штурма − дизайнерское решение), которая оптимизирована для достижения успеха с учетом различных требований. Результаты дизайнерской сессии для того могут оглашаться либо просто отображаться в определенной зоне, по размерам достаточной, чтобы собрать всех участников сессии для обсуждения идей. Зачастую большая ясность может быть достигнута в результате не отстаивания какой-либо одной идеи, а при активном сравнении и противопоставлении многих идей.

Процесс дизайнерского штурма используется, когда необходимо тщательно исследовать проблемную область и быстро сгенерировать широкий спектр идей. С помощью данного метода можно быстро создавать десятки концепций, но следует понимать, что из-за его динамичности созданные концепции будут только черновыми набросками или прототипами невысокого качества [5, с. 58].

Затем все разновидности идей тестируются для выявления самой подходящей, актуальной концепции. После того как будет разработано несколько концепций дизайна, весовая матрица поможет определить наиболее перспективные из них. С помощью весовой матрицы осуществляется ранжирование различных концепций дизайна при сопоставлении их с основными факторами успеха, определенными разработчиками продукта и указанными на шкале. На другой оси перечисляются дизайн-концепции, заслуживающие, по мнению разработчиков, внимания. Так можно ранжировать все идеи и свести их к некоему числу. Как только студентам удается достичь определенности и выбрать несколько идей, настает время совершить еще одно «погружение» и исследовать отобранные концепции. Результаты исследования с помощью весовой матрицы не следует считать окончательными, поскольку отбор потенциальных концепций дизайна − процесс весьма субъективный. Этот метод способен направить обсуждения в продуктивное русло [5, с. 202].

По прошествии тестирования следует этап разработки бренд-коммуникации − отбор и завершение итогового варианта образа бренда. По итогам тестирования во время проектирования бренд-коммуникации отдается преимущество и завершается работа над вариантом с наиболее результативной идеологией коммуникации, разработкой названия и наиболее эффективной визуальной идентификацией. Завершающая стадия брендинга состоит из следующих элементов: регистрация наименования бренда; проектирование визуальной идентификации и остальных элементов корпоративного стиля.

На завершающей стадии разработки бренда студенты изучают особенности процесса регистрации бренда, разрабатывают руководство по использованию фирменного стиля − подробное руководство, в котором обозначены все положения продуктивного широкого использования элементов бренда в сферах внутренних и внешних коммуникаций (ATL − классический вариант рекламы во всех ее проявлениях; BTL − все, что касается сферы продвижения бренда; другие технологии продвижения бренда, используемые специалистами маркетинга: вирусная реклама, событийные проекты, телемаркетинг).

Аудит опыта потребителей фиксирует повседневный контекст взаимодействия людей с продуктом или услугой. Это обеспечивает основу, которую проектные команды могут использовать для определения моментов радости, апатии или разочарования в течение всего опыта взаимодействия с товаром или услугой, состоящего из фаз «до», «во время» и «после взаимодействия». Отдельные моменты могут стать источниками новых идей для дизайнерских команд, благодаря чему появляются возможности для последующих инноваций. При проведении аудита опыта потребителей дизайнерам важно создать основу для работы с помощью разнообразных качественных данных, отражающих социальные, экологические и финансовые реалии людей, а также лежащих в основе их убеждения, ценности и желания [5, с. 56].

Если нужно постоянно быть в курсе главных факторов успеха продукта или услуги, то в этом помогут несколько хорошо подобранных ключевых показателей эффективности (КПЭ). Благодаря КПЭ можно получить информацию о положении дел и при необходимости всегда скорректировать курс. Ключевые показатели эффективности являются количественным методом, отражающим то, насколько работа отвечает принятым бизнес-целям. Несмотря на то, что КПЭ являются количественным методом, их нужно использовать хотя бы потому, что по своей сути они ориентированы на конкретные действия. КПЭ помогают выявлять и расставлять приоритеты и реагировать на вопросы по мере их возникновения; осмысленно подводить итоги,

сравнивать данные и использовать их в своих интересах; составлять экономическое обоснование для руководства с целью внесения изменений; лучше понимать реакцию людей на продукты или услуги.

Ключевые показатели эффективности отражают деятельность реальных людей. Каждый показатель представляет собой производную от взаимодействия человека с продуктом или услугой. Хотя некоторые атрибуты продукта сложно измерить количественно в рамках КПЭ, они идеально подходят для количественного оценивания поведения или метрик поведения (например, отношение людей, которые отказались от совершения покупки на прошлой неделе, к тем, кто завершил процесс покупки) [5, с. 108].

Таким образом, бренд должен нести в себе важное для потребителя содержание. Через символ бренд выражает опосредованно свойства личности и ее потребности в торговой марке.

В процессе выполнения исследования и проектирования нового бренда по дисциплине «Проектирование» студенты − будущие графические дизайнеры – совершенствуют навыки работы с новыми информационными технологиями, системного мышления, продуктивной командной работы; апробируют на практике методы генерирования идей; учатся разрабатывать дизайн-макеты на основе теоретических моделей разработки объектов дизайна, грамотно выстраивать коммуникационный процесс бренда, который бы способствовал формированию доверительных отношений между брендом и потребителем, разрабатывают бренд-коммуникации таким образом, чтобы идеи и цели бренда стали понятны потребителям и были восприняты ими как руководство к действию.

**АННОТАЦИЯ**

В статье описаны этапы разработки бренд-коммуникаций при изучении дисциплины «Проектирование» студентами направления подготовки 54.03.01 Дизайн (профиля подготовки «Графический дизайн»). Проанализированы методы использования мультимедийных технологий, предложены возможности применения коммуникационных технологий в высшем учебном заведении при подготовке графических дизайнеров.

**Ключевые слова:** подготовка графических дизайнеров, бренд-коммуникации, идеология бренда, конкурентное тестирование, анализ ценностного потенциала, дизайнерский штурм, проектирование визуальной идентификации, аудит опыта потребителей, ключевые показатели эффективности.

**SUMMARY**

The article describes the phases of the brand communications development process during studying the discipline “Design” by students of training direction 54.03.01 Design (“Graphic Design”). The authors analyzed the methods of using the multimedia technologies, offered the possibility of the ICT using in higher education institution for preparation the graphic designers.

**Key words:** preparation of graphic designers, brand communication, brand ideology, competitive testing, analysis of the valuable potential, design storm, visual identification design, consumers’ audit experience, main performance indicators.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Стандартный набор мероприятий брендинга [Электронный ресурс]. − URL: http://www.brandmarket.ru. − Загл. с экрана.

2. Бренд-коммуникации [Электронный ресурс]. − URL: http://www.mosidea. ru/creative/ brand-communications. − Загл. с экрана.

3. Капунова М. И. Педагогические условия успешного функционирования технологии формирования готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности // Молодой ученый. − 2016. − № 3. − С. 834− 837.

4. Корзинова Е. И. Развитие педагогических и специальных способностей студентов художественно-графических факультетов (на материале начертательной геометрии и черчения): дис. … д-ра пед. наук. − М., 2005. − 448 с.

5. Мартин Б. Универсальные методы дизайна / Б. Мартин, Б. Ханингтон. − СПБ.: Питер, 2014. − 208 с.

6. Милокумов С. А. Применение современных коммуникационных технологий при подготовке конкурентоспособных графических дизайнеров в процессе изучения специальных дисциплин / С. А. Милокумов, М. С. Чвала // Гуманитарные науки. − 2016. − № 3 (35). − С. 117−122.

7. Хворостов Д. А. Система профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов к проектной деятельности на базе компьютерных технологий: дис. … д-ра пед. наук. − Орел, 2013. − 389 с.

8. Чвала М. С. Формирование мотивации профессиональной деятельности будущих специалистов в области графического дизайна // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. − Ялта: РИО ГПА, 2016. − Вып. 52. − Ч. 1. − С. 117−122.

9. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. − 2-е изд. − СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. − 349 с.

***В. Е. Виноградов***

УДК

# БАЗОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИТРАЖНОЙ КОМПОЗИЦИИ

Одним из видов декоративно-прикладного искусства является художественное стекло. Заметное место в эстетической организации среды занимает витраж (художественный витраж). Витраж представляет собой фигуративную, орнаментальную или абстрактную композицию, выполненную из плашек цветного стекла. Витражные композиции декорируют не только архитектурные объемы – интерьеры и экстерьеры, становятся элементами осветительной арматуры – в виде абажуров, но и используются художниками-ювелирами для производства украшений в синтезе с металлом. Стеклянный декор или витраж в украшении архитектуры структурируется в типологические группы в зависимости от плоскости, с которой он связан. Таким образом, выделяется несколько типологических групп: фасадное декоративное стекло (остекление веранд, окон, декоративных арочных проемов), стекло портальных навесов, витражи световых окон во внутренних объемах подъездов, стеклянный интерьерный декор в плоскостях стен и в полотнах дверных проемов, элементы осветительной арматуры.

Развитие современной архитектуры связано с различными материалами, которые несут тектоническую, функциональную нагрузку или являются ее декором. Стекло становится популярным материалом в современной архитектуре и занимает в ее объемах значительные площади. В современных условиях эстетическая организация среды требует от архитектора и художника декоративного искусства не только умения хорошо рисовать, но и иметь базу знаний искусствоведческого и технического характера. Обучение студентов основам проектирования среды средствами монументально-декоративного и декоративно-прикладного искусства в его художественной, стилистической и технологической связи с архитектурой связано с традиционными методами проектирования в условиях новых технологических подходов в производстве спроектированных композиций. Приобретение студентами направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» теоретических знаний, практических умений и навыков, связанных с проектированием архитектурных декоров, изучением последовательности выполнения проектного поиска, необходимо для будущей творческой и научной деятельности.

Нельзя сказать, что методики проектирования имеют ярко выраженное качественное развитие, о чем свидетельствуют великолепные проектные разработки художников мо-

дерна. Обновления методики работы с проектами требует развитие современных технологических средств. Проблеме проектирования витража, искусствоведческому анализу проектной деятельности выдающихся художников посвящены исследовательские работы, которые могут служить учебным материалом для студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство». Монография автора этой статьи посвящена архитектурному декору Ялты периода модерна [1]. В монографии Д.Боттрелл особое место уделяется росписи по стеклу: композициям и технологии [2]. Витражу в архитектуре посвящена работа А. Глазкова, Лейлы Аль – Нуман [3]. В. Кошаев рассматривает развитие и понятия декоративного искусства [4]. Учебное пособие Л. Цыгановой посвящено отделочным материалам и композиции, применяемым в дизайне, где рассматриваются мозаика, фреска, витраж, сграффито [5]. Несмотря на достаточную теоретическую базу, необходимо отметить разрозненность сведений и указать на необходимость структурированного анализа проектного поиска с целью создания витражной композиции. Данная проблема не исчерпывается содержанием этой статьи и требует дальнейшего исследования.

**Цель статьи** – рассмотреть базовые аспекты проектирования витража, этапы проектного поиска и особенности проектной графики.

В последнее время появились технологии изготовления витража, принципиально отличающиеся от классической, но внешний вид произведений, созданных по новым технологиям, сохраняет качественные показатели классического витража. Технологии изготовления витражей можно разделить на группы.

***Классическая*** технология. Плашки цветного стекла нарезаются по шаблону эскиза, выполненного в натуральную величину. Соединение этих плашек происходит с помощью Н-образного свинцового профиля, стыки профиля спаивают. Периметр витража оправляется в латунную боковую протяжку для придания изделию прочности. Иногда витражные композиции вставляли в столярные переплеты люнетов окон и дверей, что придавало витражам прочность в сочетании с деревом (Ил. 1).



*Ил. 1. Н. Краснов. Витраж в люнете дверного проема.*

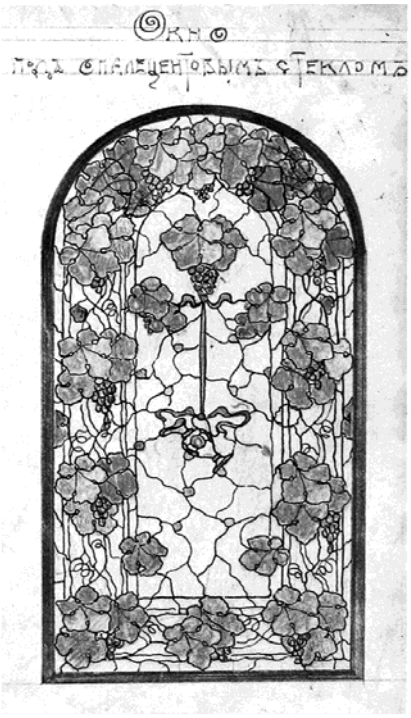
Технология изготовления витража фирмой ***Тиффани***. Американец Луис Комфорт Тиффани в конце XIX в. модернизировал изготовление витража, набранного из цветных стекол различной конфигурации. Края стекол обклеивали медной фольгой и спаивали между собой при помощи олова. Клеем служил пчелиный воск. Модернизация технологии позволила изготавливать изделия не только в одной плоскости, но и придавать им кривизну. Так появилась знаменитая осветительная арматура с витражными абажурами Тиффани, имеющими полусферическую форму. Для большинства стекол, используемых в произведениях Тиффани, характерна непрозрачность — их опалесцирующий эффект. Его получают, добавляя в состав сырья замутняющие вещества (олово или жженую кость). При добавлении костяного пепла в расплавленной массе образуются крохотные капельки фосфатного стекла, которые «глушат» (замутняют) стекло. Эффект такого стекла состоит в том, что оно не столько пропускает свет, сколько его преломляет.

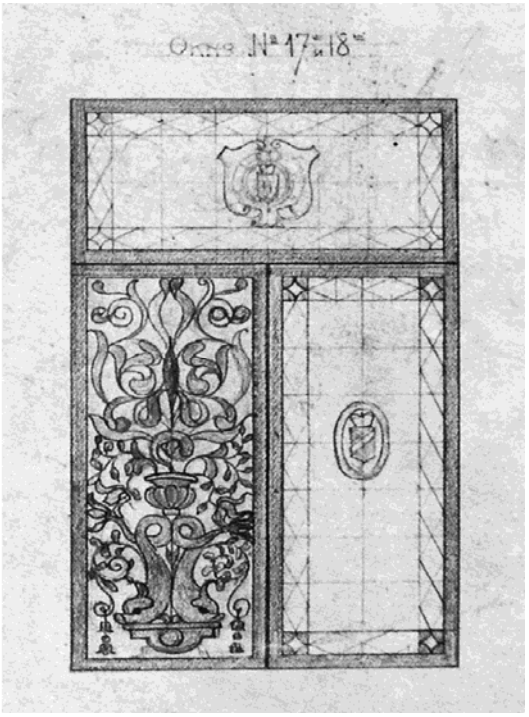
Технология создания витражей ***фьюзин.*** Цветное стекло, вырезанное по шаблону, иногда с присыпанием стеклянных разноцветных гранул, спекается в печи при температуре 850°в единое целое.

***Пленочные*** витражи создаются из витражной пленки, которая наносится на плоскость стекла и обрамляются самоклеящи-



*Ил. 2. Виктор Виноградов. Витраж на фасаде здания гост. Бристоль в Ялте.*





*Ил. 3,4. Н. Краснов. Эскизы оконных витражей*

мися свинцовыми протяжками и представляют технологии ***имитации***. (Ил. 2).

***Лаковый*** полимерный витраж (контурный заливной витраж) изготавливается из полимерных акриловых лаков и контура. Все элементы рисунка для выполнения в этой технологии должны быть замкнутыми, так как не допускается смешение красок разных частей рисунка и плавных переходов цвета. Полимерный контур в данной технологии является имитацией свинцовой пайки классического витража. В качестве основы для изготовления витража может быть использовано любое стекло или зеркало. Максимальный размер витражного полотна – 1500х2800 мм [6]. Изготовление лакового витража происходит в 2 этапа.

Этап 1. С помощью программно управляемого станка наносится суперпрочный объемный контур рисунка толщиной от 2–8 мм. Цвет контура может быть серебряный, медный, золотой, черный и прозрачный. Процесс полимеризации контура занимает 24 часа.

Этап 2. После застывания контура, через 24 часа, мастер вручную осуществляет заливку внутриконтурного пространства цветными лаками. При этом лаки могут быть прозрачными и непрозрачными. Внешне застывший лак выглядит как эмаль и обладает высокой степенью устойчивости к агрессивному воздействию окружающей среды.

Витражное искусство иногда сравнивают с живописью, и для этого имеются все основания. Именно основное выразительное средство композиции витража – цвет напоминает зрителю прозрачные акварельные мазки, дополненные графикой пером. В классической технологии производства витража использовали не только цветное стекло, но и краски для доработки деталей фигуры человека или элементов предметной среды, нанося прозрачные мазки тонким слоем на стекло. Тонко выписанные лица и руки на поверхности стекла придавали композиции условный объем и завершенность. Этот технический прием использовался не только для более тонкой проработки деталей фигуративной композиции, но и для завершения натюрмортных композиций и орнаментальных схем.

Разрабатывая эскизы витражей в архитектурной среде, архитекторы использовали для имитации стекла растворяющиеся водой краски и цветные карандаши. Эти материалы передавали нюансы цветовых отношений в витражных композициях, имитируя игру света на прозрачных и «заглушенных» стеклах. Архитектор Н. Краснов прорисовывал витражные композиции карандашами и акварельными красками [7, с. 42–44]. Его *проектная графика* отличалась живописностью, четкостью в проработке деталей (Ил. 3) и вариативностью подачи.

Архитектор рисовал, как правило, несколько вариантов композиций, располагая их симметрично в оконном или дверном проеме, которые необходимо было украсить витражами. Таким образом, он давал возможность заказчику оценить сразу два варианта композиций. Возможно, архитектор только набрасывал графическую концепцию витража, и после согласования с заказчиком ее дальнейшую доработку осуществляла фирма-изготовитель. На эскизе оконного витража (Ил. 4) Н. Краснов в левой части изображает композицию, которую составляют цветные опалецентовые стекла, а в правой части – стекла с гранением (фацет). Анализируя эти две композиции, необходимо отказаться от мысли об эффектности, которой хотел добиться архитектор. Учитывая то, что к началу 1910-х гг. все декоративистские тенденции уступают место функциональным решениям в архитектуре и ее декорировании, два варианта витражных композиций можно рассматривать как эскизное предложение именно этих двух противоположных тенденций.

В проектировании таких декоративных элементов, как оконные или дверные витражи желательно не только думать о «красоте», но и о «пользе», которая так необходима для организации рационально организованного, функционального и эстетически завершенного жилья. Необходимо учитывать освещенность интерьеров и то, нужно ли вводить в это пространство цвет и в какой насыщенности, чтобы сделать архитектурное пространство художественно выразительным.



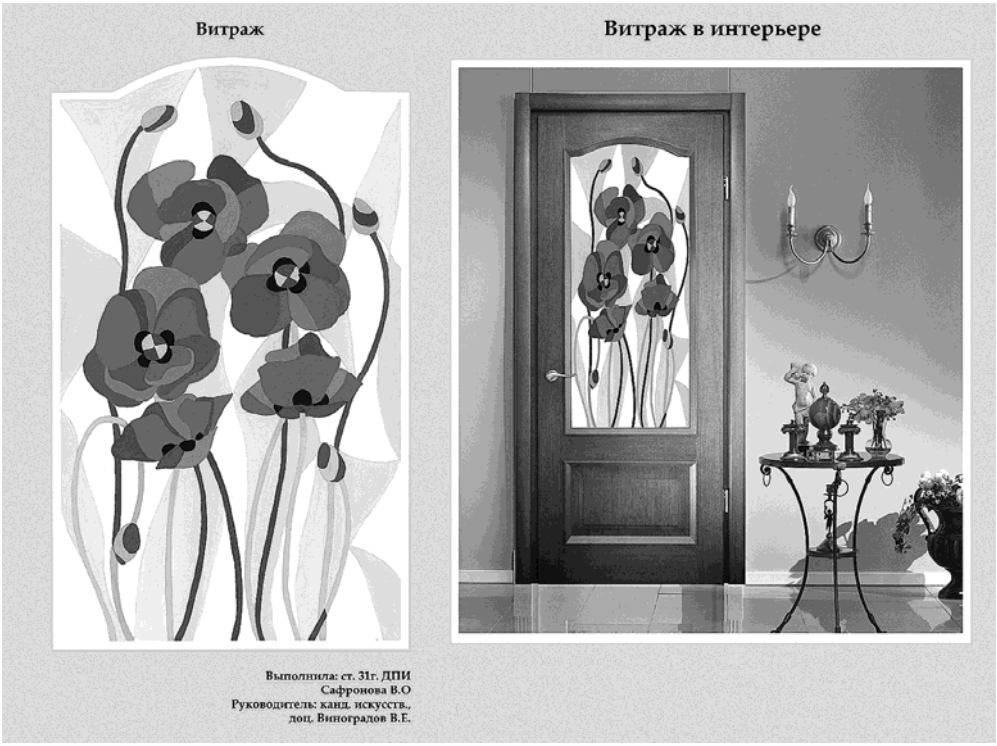
*Ил. 5,6. Мотив и его графическая интерпретация*

***Проектная графика*** *витражной композиции представляет собой графическую интерпретацию мотива с последующим колористическим решением*. Следует отметить несколько особенностей, которые отличают витражный эскиз от эскиза станковой живописи: 1) наличие замкнутого контура, который является не только средством выразительности, но и технологически необходимым элементом – имитацией свинцовой перегородки между плашками стекол; 2) значительное упрощение, стилизация мотива в его графической и цветовой интерпретации; 3) наличие четких границ между основными цветовыми оттенками стекла; 4) вследствие стилизации и приобретенной декоративности мотив не имеет объема в его реалистическом выражении. При проектировании витражной композиции следует предвидеть изменения цветовых оттенков стекол при ярком солнечном свете и пасмурной погоде, влияние этих изменений на хроматическую ситуацию в интерьере.

***Мотив и его графическая интерпретация в процессе проектирования.*** *Мотив – вариация какой-либо темы, находящаяся в непрерывном развитии, изменении, движении. В данном тексте используется термин «мотив» для определения изобразительных элементов растений (в т. ч. – составленных в букеты), композиция которых развивается в заданном художественно-функциональном направлении.*

Растительные мотивы успешно разрабатывались в витражном искусстве в разнообразных орнаментальных формах, использовались в геральдических символах. Задание на выполнение витражной композиции в архитектурной среде условно можно разделить на несколько этапов для того, чтобы понимать процесс рождения изобразительного мотива и его последующего декоративного и функционального (на стадии графики) воплощения в витраж полотна интерьерной двери.

1-й этап. Чтобы понять и проявить декоративные качества формы, необходимо ее изначально изучить в натурном рисунке, акварели, точно изобразить характер растений, цветовые оттенки и форму деталей. Иногда




*Ил. 7,8. Мотив и его графическая интерпретация*

«движение» цветов на стеблях и «движение» формы лепестков могут точно передать их характер: более устремленные ввысь ирисы отличны от роз, которые заполняют пространство ярусами; макам характерен наклон головки цветка вниз, что придает им «задумчивый» вид (Ил. 5).

2-й этап. Стилизация мотива – творческий процесс создания обобщенного графического образа на основе его геометрической и пластической структуры. Реалистическое изображение служит основным источником информации для последующей работы над упрощением форм мотива с учетом наиболее характерных геометрических характеристик и пластических особенностей, влияющих на светотеневые отношения. В результате отбора основных характерных черт изображение становится обобщенным, светотень представляет собой плоскости, исчезают детали, имеющие второстепенное значение. Цветовая гамма упрощается, становится локальной, не используются нюансные оттенки в переходах от света к тени. Количество цветовых тонов в композиции – не более пяти (Ил. 6).

3-й этап. Результат стилизации растительного мотива рассматривается как эскиз к шаблону под витраж. Классический витраж является изделием, состоящим из стекол, поэтому изображение графически членится на условные плашки стекла с учетом художественного эффекта и технологии выполнения в материале. Работая над графикой членения стекол, необходимо избегать тонких мест, острых углов в конфигурации плашек стекла, которые впоследствии могут трескаться. Графическая структура витража должна «работать» на рисунок мотива и выражать его геометрический характер (Ил. 7).

4-й этап. Этап соединения декоративной детали (витража) и архитектурной плоскости. Выбор типа полотна двери и стиля интерьера является важным процессом для гармоничного синтеза декора и архитектуры. В

этом задании не столь важно, что будет первичным – композиция витража или архитектурная ситуация, т. е. витраж был создан под заказ к готовому и стилистически выдержанному интерьеру, или интерьер был подобран к готовому изделию (Ил. 8). Интерьер, который будет декорирован композицией, необходимо подбирать не только по цветовой гамме, но и стилистически. Романтическая композиция витража, состоящая из полевых цветов, никак не сочетается с ампирным характером интерьера. Интерьеру стиля хай-тек чужд витражный декор в духе модерна. Непреодолимое желание украшать уже насыщенные изысканной предметной средой интерьеры приводит к нагромождению в архитектурной среде разнообразных, не подчиненных общей художественной идее декоративных элементов. Необходимость в декоре архитектурного пространства должна быть оправдана общим образным языком произведения декоративно-прикладного искусства и среды, воспринимающей это произведение как дополнительный или основной выразительный элемент.

Листы проектной графики могут подаваться поэтапно с тонированным фоном, проработанные в графических редакторах.

Проектирование витражной композиции представляет собой логический процесс графического (изобразительного) изучения мотива и его интерпретации, стилизации для создания художественно выразительной композиции с учетом актуальной технологической установки. Качество произведения зависит как от умения качественно создавать натурный рисунок, стилизовать, интерпретировать мотив, так и от понимания технологии создания витража в материале и его инсталяции в архитектурную ситуацию.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проектированию витражной композиции в синтезе с элементами интерьера. Изобразительный аспект рассматривается как анализ формы растительного мотива с целью создания графической стилизации натурного объекта, технологический аспект – как совокупность эстетических качеств материала в ходе его художественной обработки. Описываются средства художественной выразительности в проектной графике.

**Ключевые слова**: проектирование витража, мотив, стилизация, проектная графика, художественная выразительность.

**SUMMARY**

The article rassmatrivetsya process of designing stained glass compositions in the synthesis of elements of the interior. The iconic aspect of the analysis is regarded as the form of plant motifs to create a full-scale graphic stylization of the object. The technological aspect is seen as a set of aesthetic qualities of the material during. It describes a means of artistic expression in the project schedule.

**Key words:** design stained glass motif, stylized, graphic design, artistic expression.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Виноградов В. Е. Романтизм в архитектурной среде Ялты. Ялтинский Orient: монография. – Симферополь: «Фирма «Салта» ЛТД», 2012. – 88 с.: 175 ил.

2. Боттрелл Д. Волшебная роспись по стеклу: Эффект настоящего витража Джулия Боттрелл. – М.: Контэнт, 2011. – 80 с.

3. Глазков А. Витраж в архитектуре / А. Глазков, Лейла Аль-Науман. – М.: АМА – Пресс, 2006. – 208 с.: илл.

4. Кошаев В. Б. Декоративно-прикладное искусство: понятия; этапы развития: учебное пособие. – М.: Владос, 2014. – 272 с.

5. Цыганова Л. Р. Отделочные материалы и композиции, применяемые в дизайне. Мозаика, фреска, витраж, сграффито: учебное пособие / Л. Р. Цыганова, Н. А. Мастерова, Е. Б. Артемова; Федеральное агентство по образованию, Волгоградский гос. архитект.-строит. ун-т. – Волгоград: ВолгГАСУ, 2007.

6. Архитектор Н. Краснов: известный и неизвестный. Акварели и фотографии / Сост. О. П. Ткачук, Л. М. Иванова, З. Г. Ливицкая и др. – Симферополь: Н.Оріанда, 2010. – 80 с.

*Л. А. Никитина*

УДК 37.025

# СОВМЕСТНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальным направлением образовательно-воспитательного процесса современной школы является социализация детей, их приобщение к общечеловеческим гражданским и культурным ценностям, правилам жизни в обществе.

Младший школьный возраст является важным в становлении и развитии личности ребенка. Центральными новообразованиями младшего школьного возраста можно назвать качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности, осознанность и произвольность познавательных процессов, рефлексия и внутренний план действий, новый тип отношений с окружающими людьми, иерархия мотивов [7].

Развитие нравственных чувств данного возраста происходит внутри учебной деятельности. Так, осваивая новые знания, общаясь со сверстниками и учителем, созерцая явления природы, знакомясь с художественными и музыкальными произведениями, ребенок учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру, пониманию своих эмоций, чувств, а также сопереживанию Другому. Механизмом возникновения сопереживания является эмпатия.

Эмпатия − это восприятие внутреннего мира другого человека как своего собственного и постоянная «открытость» к изменениям в переживаниях другого [15];

− это воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого и структурирование мира по его образцу [6, с. 147−158];

− способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передавать ему это понимание [8];

− умение поставить себя на место другого, способность человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей [13; 14];

− психологическое явление, в котором отражается возможность эмоционального познания другого человека посредством вчувствования, вхождения, включения в данное состояние и данные обстоятельства другой личности [10, с. 130−132];

− способность эмоционально отзываться на переживания других людей [12].

Обобщая различные точки зрения зарубежных и отечественных психологов, мы можем сказать, что в научной литературе значение понятия «эмпатия» имеет два основных варианта: это и процесс чувственного отражения, возникающий у субъекта при виде переживаний другого человека, и способность, присущая различным людям в разной степени.

Эмпатия нами понимается как совокупность способностей чувствовать вместе с другими людьми; определять их эмоциональное состояние, настроение, душевное состояние; занимать чужую точку зрения; выражать собственные чувства и эмоции; предвидеть проблемные ситуации заранее и предупреждать их; строить коммуникативное общение эффективно, мотивировать и убеждать других.

Такое понимание данного феномена акцентирует наше внимание на эмоциональной стороне общения, актуализирующей эмпатию.

Надо сказать, что «способность выделить и назвать чувства других развивается постепенно с того момента, как только ребенок начинает ходить. Уже годовалые дети откликаются по-разному на проявление радости, гнева и других чувств окружающих людей. Способность принять чужую точку зрения также отличается у очень маленьких детей» [9, с. 63].

Поскольку это чувство созревает так рано и в известной степени присуще всем, некоторые ученые полагают, что сопереживание является врожденным свойством человеческой личности.

М. Л. Гоффман определяет эмпатию как «разделенное ответное чувство, которое воз-

никает у ребенка, если он постигает душевное состояние других людей» [20].

Данная позиция близка и нам, поэтому мы позволим утверждать, что способность к сопереживанию будет меняться в зависимости от ситуации, личного опыта, людей, с которыми связан ребенок. И приобретение такого качества, как эмпатия может казаться лишь на первый взгляд само собой разумеющимся, но тем не менее оно является продуктом научения, социализации и социального взаимодействия.

Вопросами изучения развития эмпатии в школьном возрасте занимались Н. Н. Власова, В. И. Рощев, М. И. Лисина, П. И. Лысенко, В. И. Лозоцева, А. Валлон, О. С. Богданова, В. В. Абраменкова, Т. А. Немчин, Т. П. Гаврилова и др.

Характерной возрастно-психологической особенностью младшего школьника является эмоциональная отзывчивость. Эмоциональную отзывчивость можно рассматривать как сопоставление и осознание собственных переживаний. Переживаниями, свойственными младшему школьнику, по Л. С. Выготскому, следует считать внутреннее отношение ребенка к реальной действительности [4, с. 382]. «Мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», то есть у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [5, с. 379].

Эмоциональная отзывчивость зачастую проявляется и в невербальном взаимодействии детей друг с другом или с захватившими их переживаниями художественных образов музыки, театра, кино.

Эмоциональная отзывчивость на музыку представляет собой комплекс чувств, в который входят такие эмоции, как сострадание, осуждение, гнев, удивление. «Испытывать чувства, «переживать» музыку значит соучаствовать в ней, быть причастным, а соучастие, причастность − это поведение, нормы которого человек усваивает в определенной социальной и культурной среде» [11, с. 19], то есть феномен адекватного переживания музыки является социокультурно обусловленным, результатом опыта и научения.

Эмоциональная отзывчивость на музыку является диагностическим признаком и целью развития музыкальности. Следовательно, развивая музыкальность и опыт музыкальных переживаний, мы можем косвенно влиять и на развитие общей эмпатии через развитие способности к распознаванию невербально выраженных музыкой чувств и эмоций.

По мнению Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, активно привлекая музыкальное искусство, важно развивать, воспитывать и ценить эмоции и чувства детей. Результат возможен при условии установления общения учителя с учащимися на принципах душевного и духовного родства, видения каждого ребенка как формирующейся личности и осознания необходимости *со-действия* ему в процессе музыкального образования. [1]. Для этого, по мнению А. В. Тороповой, учителю необходимо самому обладать психологическим качеством эмпатии, умением «присоединиться», понять и затем, возможно, вести за собой учеников к своим музыкальным ценностям и идеалам [17]. «Присоединение» и эмпатия наиболее непосредственно и инструментально проявляют себя в совместной музыкальной деятельности.

Развиваемая у младших школьников в процессе музыкальной деятельности эмоциональная отзывчивость напрямую связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать и сопереживать другому человеку, что и определяет актуальность данного исследования.

Таким образом, целостное постижение феномена музыки, вовлекающее ребенка в акт сопереживания ей и с нею, и есть основа эмпатии. Но если сопереживание переведено в совместную деятельность − это уже реализация эмпатии в действии.

Одним из видов музыкальной деятельности, способствующим максимальной реализации детской потребности в проявлении активности, самостоятельности, творчества, является совместное музицирование.

Слово «музицирование» происходит от немецкого musizieren, что означает «заниматься музыкой».

Чаще всего данный термин используется в следующих значениях:

− исполнение музыки в домашней обстановке, вне концертного зала;

− игра на музыкальных инструментах [3, с. 89];

− процесс ознакомления с музыкальными произведениями, имеющий общеразвивающее значение и расширяющий кругозор [19, с. 26−27];

− инструментальное исполнение уже созданного, в которое вносится свое, «сиюминутное», близкое к импровизации» [2].

Отметим, что основой ансамблевого исполнительства является умение слушать не только то, что сам играешь и поешь, но одновременно и то, что играют и поют другие, слышать общее звучание всех партий [16].

В процессе подобных занятий развиваются все виды музыкального слуха: звуковысотный, гармонический, полифонический, тембро-динамический, ритмическое чувство, память, образное мышление, восприятие; формируются общие музыкальные понятия, а также оказывается положительный эффект на процесс развития игровых навыков и специальных способностей.

Для нас представляет интерес музицирование, которое выстроено как система творческого воспитания и обучения детей музыке на основе принципа коллективного музицирования. Данный принцип нашел отражение в музыкально-педагогических исследованиях музыкантов-педагогов разных стран: З. Кодаи, К. Орфа, Ж. Далькроза, П. ван Хауве, Л. В. Виноградова, В. А. Жилина, Т. Э. Тютюнниковой.

Музицирование в данной системе представлено как средство развития у ребенка музыкальных и главным образом общих способностей. Так, играя на различных музыкальных инструментах в импровизационной форме, участвуя в различных ансамблях, оркестрах, исполняя песни соло и в хоре, знакомясь с основами музыкальной грамоты, младшие школьники учатся взаимодействию и сотрудничеству.

Отметим, что при таком обучении ребенок овладевает необходимыми знаниями не в результате специальных сознательных усилий (с целью чему-то определенному научиться), а в результате деятельности, направленной на другую цель, и обычно незаметно для самого себя. Такие занятия больше напоминают веселую игру, чем работу, где никто не боится ошибиться, сохраняя за собой право на ошибку. Но внутри такой работы постепенно созревают основные музыкальные способности.

Нельзя не согласиться с тем, что занятия, в основе которых лежит принцип коллективного музицирования, отвечают потребностям младших школьников в художественном выражении, реализуют творческие возможности, вносят в урок игровое начало, способствуют созданию атмосферы увлеченности и интереса к музыкальным занятиям, имеют особое значение в совершенствовании характера взаимоотношений независимо от уровня способностей, развития, состояния здоровья каждого ребенка.

Надо сказать, что занятия музицированием дают позитивные результаты независимо от того, насколько ребенок быстро продвигается в своем музыкальном развитии, и особенно принося удовлетворение в эмоциональном плане, поскольку главным является не точное и выученное исполнение произведения, а присутствие элементов творчества и импровизации.

Творческое музицирование, основанное на импровизации, интерпретации, вариационном и свободном комбинировании музыкальных идей для общения партнеров, безусловно, является ценным в рассматриваемой нами проблеме [18]. Поскольку творческое музицирование формирует позицию деятеля, создателя, исследователя, именно элементарная импровизация, основанная на варьировании, преображении, пересочинении, более всего соответствует детской модели познания мира. Она возможна в особой атмосфере общения и при условии создания в группе состояний спонтанности [18].

Занятия музицированием позволяют с первых шагов обучения включать учащихся в активную музыкальную среду, предполагая при этом наличие разных видов синкретической деятельности: музыка, речь, поэтическое движение, пение, игра на музыкальных инструментах, ритмопластика, танец, театрализация. Все виды деятельности педагог соединяет в процессе обучения, от этого будет зависеть итог занятия.

С помощью разных видов деятельности младший школьник имеет возможность и желание направлять свое внимание на испытываемые эмоциональные ощущения; различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, спокойно, удивительно, страшно и т. д.); одновременно обращать внимание на свои мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие.

Так, постепенно накапливая эмоциональный опыт и умения, младшие школьники с помощью занятий музицированием учатся постигать, чувствовать важность и прелесть человеческих отношений, человеческой взаимности, определяют свою моральную позицию, упражняются в нравственно-этических поступках.

Музицирование представляется нами как общение музыкальными средствами, оценивается как форма музыкальной деятельности, основанная на музыкальных и жизненных впечатлениях каждого из участников, где основным действенным фактором выступает искусство совместного творчества и согласованной импровизации.

Таким образом, специфика занятий музицированием характеризуется комплексным пониманием ребенка, отсутствием насилия над его природой. Вместе с тем, учитывая психологические особенности, индивидуальные наклонности, музицирование оказывает синкретическое воздействие на многие важные жизненные функции: речь, движение, общение, позволяет реализовать задачи развития их эмоционально-чувственного мира.

**АННОТАЦИЯ**

В статье представлен теоретический анализ вопроса о проявлении эмпатии у младших школьников, развитие которой возможно в процессе активной творческой деятельности − совместного музицирования. Период младшего школьного возраста является значимым для психоэмоционального развития детей, поскольку перестраивается мотивационная сфера, происходит изменение самосознания. Межличностные отношения строятся на эмоциональной основе, то есть на основе определенных чувств, рождающихся у младших школьников по отношению друг к другу.

**Ключевые слова:** эмпатия, младший школьник, эмоциональная отзывчивость, коллективное музицирование, чувства.

**SUMMARY**

The article analyses the essence of empathy and its development at primary school level as achieved in the course of creative activities such as collective music-making. Primary school children undergo major psychological and emotional changes, which trigger transformation in their self-awareness and motivation. Interpersonal relationships are based on emotions, i. e. on the feelings that children can have towards each other.

**Key words:** empathy, primary school children, emotional sensitivity, collective music-making, feelings.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Методика музыкального образования: учебник для студ. пед. учеб. заведений. − М.: Музыка, 2006. − 336 с.

2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. − 2-е изд., доп. − Л.: Сов. композитор, 1979. − 352 с.

3. Большая советская энциклопедия: в 30 томах / гл. ред. А. М. Прохоров. − М.: Сов. Энциклопедия, 1974. − Т. 17. − С. 89.

4. Выготский Л. С. Кризис семи лет: собр. соч. в 6 т. − М.: Педагогика, 1984. − Т. 1. − С. 376−385.

5. Выготский Л. С. Кризис семи лет: собр. соч. в 6 т. − М.: Педагогика, 1984. − Т. 4. − 379 с.

6. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. − 1975. − № 2. − С. 147−158.

7. Дубровина И. В. [и др.]. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. − М.: Издательский центр «Академия», 2001. − 464 с.

8. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык / пер. О. Исакова, М. Глущенко // Журнал практической психологии и психоанализа. − 2000. − № 1. − С. 44−59.

9. Кременштейн Б. Л. Педагогика Г. Г. Нейгауза − М.: Музыка, 1984. − 88 с.

10. Кузьмин Е. С., Семенова В. Е. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / под. ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семеновой. − Л.: Лениздат, 1987. − 144 с.

11. Орлов Г. А. Древо музыки. − СПб.: «Советский композитор», 1992. − 404 с.

12. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. − М.: Педагогика, 1983. − 448 с.

13. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. − Ростов н/Д.: Феникс, 1996. − 509 с.

14. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие в 2 кн. − М.: ВЛАДОС, 1999. − Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. − 384 с.

15. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. М. М. Исениной, под ред. Е. И. Исениной. − М.: Прогресс, 1994. − 480 с.

16. Тихомирова О. В. О музыкальном инструменте на уроках музыки в сельской школе // Музыкальное воспитание в школе. – 1985. − Вып. 16. − С. 42−44.

17. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учеб. пособие. − М.: ГРАФ-ПРЕСС, 2010. − 240 с.

18. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. − 264 с.

19. Фонарев А. М. Развитие личности ребенка / под ред. А. М. Фонарёва. − М.: Прогресс, 1987. − 386 с.

20. Hoffman M. L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. − New York, 2000.

***В. В. Дементьева***

УДК 37.09

# ФОРМЫ И МЕТОДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ИГРОВОЙ ПЛОЩАДКИ «УРАЛ − ЦИВИЛИЗАЦИЯ ИЗОБИЛИЯ»

Эпоха постмодерна в качестве знаковой отличительной черты содержит в себе отказ от классических, формировавшихся веками моделей, стилей, стереотипов, доминант жизни и мышления человека. Эта особенность, существующая в современном информационно-временном пространстве, не могла не коснуться и культурно-образовательной сферы, где уже сейчас мы можем наблюдать основательную реконструкцию классических образовательных парадигм, создание новых интерактивных форм и методов образовательного процесса. Наблюдается отказ от излишне рационализованной, линейной, многологичной, авторитарной, механистической парадигмы в сторону так называемой «критической педагогики», главная цель которой − адаптация обучающихся к новым реалиям открытого информационного пространства [1].

На сегодняшний день существует множество различных образовательных схем и

структур (основные, параллельные, базовые, дополнительные, государственные, общественные, формальные, неформальные), которые призваны работать на базовые приоритеты концепции модернизации российского образования. Речь идет о таких приоритетах, как переход к непрерывному профессиональному образованию; повышение качества профессионального образования; реформа общего (среднего) образования; обеспечение инвестиционной привлекательности образования.

Предлагаемая в данной статье концепция актуальна и направлена как раз на реализацию в практической плоскости вышеуказанных приоритетов на конкретном примере проекта «Урал – цивилизация изобилия».

Основные задачи предлагаемого проекта в рамках системы непрерывного (дополнительного) профессионального образования: создание максимально комфортных условий для обучения детей и молодежи основам туристического сервиса, демонстрация привлекательности и многоструктурности туристической деятельности, возможность практической реализации полученных знаний в самых интересных и доступных формах. Кроме того попутно нетрадиционными способами решаются задачи воспитательного характера: развивается любовь к Родине, интерес к ее истории и культуре, формируется бережное отношение к ресурсам и красоте родного края, повышается культура отдыха, появляется мотивация к развитию и всестороннему преобразованию родного региона.

Система непрерывного профессионального образования в России предусматривает продолжение курса, предложенного государствам-участникам на Генеральной конференции ЮНЕСКО (XII сессия): «считать неотъемлемой частью системы образования различные формы внешкольного образования и образования взрослых, для того чтобы можно было предоставить всем мужчинам и женщинам на протяжении всей жизни возможность приобщаться к культуре, создавая условия как для их всестороннего развития, так и для активного участия в жизни общества и в социальном и экономическом развитии страны» [2].

Среди вышеперечисленных форм непрерывного дополнительного образования взрослых и внешкольного образования детей и молодежи в нашем проекте предлагаются творческий подход и интерактивные методы занятий, которые при правильной организации дают каждому участнику возможность реализовать себя, раскрыть в себе разнообразные способности и таланты и, самое главное, пережить чувство успеха и уверенности в своих силах.

Достижение подобного эффекта становится возможным в такой интерактивной ситуации, когда педагог-организатор теряет центральную роль и становится просто участником образовательного процесса. Акцент делается на сотрудничество и взаимодействие. Меняется сама обстановка на занятии, происходит изменение привычных требований к дисциплине. Участники активно взаимодействуют друг с другом, а педагог заботится о том, чтобы их усилия были направлены на положительный результат.

Собственно, если обратиться к истокам понятия «интерактивный» (inter (взаимный), act (действовать)), становится видно, что речь идет о способности взаимодействовать, находиться в режиме диалога. В рамках разрабатываемой нами модели проведения дополнительных образовательных занятий детей и молодежи по туризму предлагается совмещение двух интерактивных форм мероприятий: интерактивной театрализованной экскурсии и ролевой игры. Сама интерактивная экскурсия может быть как виртуальной, так и проходить в режиме реального образовательного путешествия по родному краю. Подготовку и некоторую часть образовательного процесса планируется проводить на специально созданной тематической туристической игровой площадке «Урал – цивилизация изобилия».

Цель создания ТТИП (тематической туристической игровой площадки) – мотивация участников проекта к получению основного или дополнительного профессионального образования в сфере туризма и туристического сервиса; демонстрация привлекательности и востребованности такого рода деятельности на территории Урала (в частности

на территории, охватывающей ТТИП), а также создание условий для дальнейшего углубленного знакомства с историй родного края, его открытием и постепенным заселением, появлением первых заводов, развитием добычи полезных ископаемых, что, безусловно, будет способствовать росту культуры отдыха и досуга как самих жителей края, так и прибывших с целью туризма посетителей из других регионов и стран; популяризация нового направления − промышленный туризм.

Тематическая туристическая игровая площадка как одна из интерактивных форм современного дополнительного профессионального образования в сфере туризма и туристического сервиса может быть создана в любом самобытном и привлекательном регионе России, в данном случае предлагается ее создание на базе Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Учебное заведение заинтересовано в реализации данного проекта, так как непосредственно выпускает специалистов в сфере туристического сервиса, а также будущих специалистов (учителей) обществознания и специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности, которые на данной игровой площадке смогут развить и усовершенствовать на практике навыки и знания, необходимые для их профессиональной деятельности. Звеном повышения и расширения квалификации в системе непрерывного образования для многих отраслей профессиональной деятельности может стать предлагаемый проект ТТИП «Урал − цивилизация изобилия».

Теоретическим источником для ретроспективного воспроизведения истории и особенностей уральской горнозаводской цивилизации (иначе − цивилизации изобилия) стало красочное и достаточно солидное издание пермского исследователя и писателя Алексея Иванова «Горнозаводская цивилизация: Металлурги / Демиурги / Геофайлы / Самоцветы» [3].

Количество непосредственных активных участников ТТИП − 20−30 человек, включая руководителя. Процесс предлагаемого интерактивного обучения состоит из нескольких этапов.

**Часть первая − подготовительная.**

*Создание в рамках ТТИП творческих ознакомительных лабораторий*, где происходит а) знакомство участников проекта друг с другом: каждый рассказывает о себе, своих увлечениях, планах, интересах (знакомство проходит ряд игровых этапов: от непосредственного общения до интервьюирования, веселого тестирования, игр «Отличный сосед», «Вопросы-анонимки», «Психологический портрет моего лучшего друга», «Любимые исторические персонажи Уральской земли» и т. д.); б) знакомство с основной литературой, на базе которой создается совместный сценарий предстоящей игры (наиболее интересными для решения данной задачи могут оказаться произведения пермских авторов Алексея Иванова «Хребет России» (2010), «Сердце Пармы» (2000), «Горнозаводская цивилизация» (2013); художественно-исследовательская работа Павла Ширинкина «Книга легенд Пермского края» (2013), исследовательские книги Истоминой Анны Юрьевны «Загадка чуди, или О чем рассказывают коми-пермяцкие предания и лексика, географические названия и фамилии Урала» (2005)).

Первая часть − вводная, и нацелена она на создание благоприятной, эмоциональной и интеллектуальной атмосферы среди участников, накопление и повышение общетеоретических знаний группы до такого уровня, на котором обучающиеся могут включиться в полноправное сотрудничество над проектом.

*Среди участников распределяются роли*. Каждый человек в данном интерактивном мероприятии играет определенную роль (исторически реальную), берет имя и образ выбранного персонажа, одевается в соответствии с ним (рабочие, крестьяне, дьяки, владельцы заводов, инженеры, рудо- и золотоискатели, алмазодобытчики). Допустимо также привлечение других заинтересованных участников − ролевиков, создающих массовку. Участники готовят рассказы об особенностях жизни своих персонажей, их работе, досуге, проблемах и радостях, ценностях; дают оценку исторической значимости выбранной личности.

Весь процесс формирования того или иного игрового образа происходит в рамках творческих ознакомительных лабораторий ТТИП.

На данном этапе происходит синтез и практическое применение уже имеющихся знаний из различных областей: истории, географии, психологии, литературы и т. д.

*Разрабатывается маршрут интерактивной экскурсии:* выделяются наиболее привлекательные туристические точки, которыми могут стать, например, первые уральские заводы, начавшие эпоху промышленного расцвета Урала:

− Мотовилихинский завод (1622 г.), возникший благодаря Богдану Колмогору, который нашел руду на берегу реки Ница. Воевода повелел ему поставить там заводик. Таких заводиков на Урале со временем станет много, их будут называть «мужицкими»; на их основе позже вырастут огромные промышленные предприятия. Данную ситуацию можно воспроизвести по ходу экскурсионной части проекта. Участники посещают место, где возник завод, их встречает ролевой персонаж самого Богдана Колмогора (купца), который расскажет о себе, о месте своей первой находки и т. д., или (как вариант) предложит поискать руду вместе с ним, по ходу поисков можно обсудить, что это за руда, ее значение в промышленном производстве, ее ценность, химический состав и особенности месторождения;

− Нижне-Иргинский горный завод и его образцовое горнозаводское поселение.

Картину жизни и быта горнозаводского поселения можно обыграть на территории самой игровой площадки и зафиксировать в системе видеофайлов. Затем в процессе интерактивной экскурсии эти файлы воспроизводятся на месте или же в качестве отдельного занятия посещается место поселения и создается театрализованное представление «Один день из жизни Нижне-Иргинского горнозаводского поселения» в режиме реалити-шоу.

Далее по выбору и согласованию со всеми участниками можно посетить Кыновский завод (1699 г.), Сылвенский завод (1739 г.) и ряд других не менее важных для истории уральской промышленности предприятий.

Также остановочными пунктами интерактивной экскурсии могут стать Алмазодобывающая драга ИЗТМ-250ДУ № 141 ЗАО «Уралалмаз», горнодобывающие предприятия в Александровске, Гремячинске, Перми. Основная задача − показать изобилие пермской земли, ее богатства, неповторимость, техническую мощь.

Безусловно, не стоит забывать и о природных феноменах: уникальных пещерах и озерах, таких как пещера Дивья − самая крупная двухъярусная пещера Урала в 10 километрах от поселка Ныроб. Длина пещеры 3 200 м. Название происходит от слова «диво» − чудесный, прекрасный. Знаменита благодаря редкому пещерному жемчугу. Кальцитовые натеки похожи на занавесы с кружевной бахромой, грозди винограда. Или Соколья гора − природная драгоценность Урала, где произрастает множество редких видов растений. Обучающимся в качестве контрольной работы можно предложить создать тематические систематизированные фотогербарии по видам растений, их цветам или по ассоциациям, которые они вызывают в сознании путешественника.

Заповедник Басеги (Горнозаводской район), где богатства тайги предстают в полном цвете: на склонах гор можно увидеть россыпи камней − «каменные моря», «каменные реки»; на склонах лес переходит в луга; вершины гор покрыты мхами, лишайниками, с участками тундры, с черникой, голубикой, можжевельником, также может стать местом остановки интерактивной экскурсии. В эпоху оледенения ледник не дошел сюда, эта часть Урала стала областью переживания для многих форм растений и животных. Здесь насчитывается 520 видов растений, 51 вид млекопитающих, более 150 видов птиц [4]. В этом месте также можно раздать участникам задания, связанные с изучением птиц, животных, рыб, типов растений, рельефа. Возможно проведение практикума по составлению тематических карт местности, нахождению и описанию уникальных природных феноменов.

**Вторая часть − основная.**

Собственно, сама *интерактивная экскурсия с элементами ролевой игры и театрализации*.

Вторая часть заключается во взаимодействии в разных модификациях в процессе интерактивной экскурсии-игры между обучающимися внутри постановочных групп; между обучающимися и природой; между обучающимися и руководством (или гидами) основных остановочных объектов. Здесь могут быть использованы кроме ролевых игр викторины, круглые столы, диспуты, мини-проекты, контрольные работы, практикумы. Информация должна усваиваться не в пассивном режиме, а в активном, с использованием проблемных ситуаций, фотографий изучаемой местности, образцов пород, гербариев, обсуждением их особенностей и изучением с точки зрения ценности их уникальности. Подобное интерактивное общение способствует умственному развитию и лучшему усвоению изучаемого материала. При наличии обратной связи дающий и принимающий информацию меняются коммуникативными ролями. Поэтому повторения объектов исследования нежелательны. Обратная связь способствует значительному повышению эффективности занятия. Одна из архиважных целей основной части интерактивной экскурсии − научиться ценить и беречь не только свою жизнь, но и жизнь всего родного пермского края, осознавая величие и красоту оставленного природой наследства.

**Заключительный этап** функционирования ТТИП − *ярмарка достижений и открытий*, где каждый участник может поделиться находками, впечатлениями, приключениями, необычными историями в самых разнообразных творческих вариантах: рисунках, стихах, найденных предметах или ископаемых, песнях, танцах, оригинальных блюдах местной кухни по древним рецептам, предметах личного рукоделия. Кроме непосредственных участников на ярмарку приглашаются все желающие жители региона, а также представители организаций, связанных по роду деятельности с туристическим сервисом, рекламой региона, промышленными инвестициями.

Заключительное мероприятие может быть проведено на базе вуза-организатора, в данном случае − СГПИ (филиала) ПГНИУ. При этом будут решены две основные задачи: создание и расширение в вузе сегмента дополнительного непрерывного профессионального образования и профориентационная работа СГПИ (филиала) ПГНИУ, направленная на популяризацию, развитие и расширение туристического и природоохранного бизнеса.

В качестве альтернативы ТТИП «Урал − цивилизация изобилия», организованной в режиме реального времени, возможно создание аналогичной виртуальной ТТИП. Такой подход может быть связан с тем, что все-таки основная проблема современной отечественной и зарубежной образовательной и туристической индустрии заключается в недоступности ряда услуг значительному числу потенциальных клиентов. Здесь присутствует множество факторов: дороговизна наиболее привлекательных интерактивных театрализованных мероприятий, трудности с преодолением дальних расстояний, психологические проблемы (например, страх высоты или полета, боязнь замкнутых пространств), проблемы, связанные со здоровьем (непереносимость определенных климатических условий), и другие личностные и социальные факторы [5]. Все вышеперечисленные ограничения сужают познавательные, эвристические, оздоровительные и воспитательные функции подобных мероприятий, проводимых на базе ТТИП, и делают их в меньшей степени востребованными, особенно, когда речь идет о детском образовательном туризме, основными функциями которого являются познавательная, воспитательная, профориентационная.

Поэтому в ряде случаев допустимо включение в систему дополнительного профессионального образования (в сфере туристической деятельности) виртуальных инновационных технологий, которые позволяют снижать себестоимость образовательного предложения как продукта, увеличивать доступность услуг, стимулировать новые потребности, формировать благоприятный имидж производителя оригинальных образовательно-туристических продуктов, а также ведут к освоению

и захвату новых предложений рынка дополнительных услуг непрерывного образования.

Виртуальная ТТИП − это интерактивное средство реконструкции реального образовательного процесса, включающее в себя набор фото- и видеопанорам, вписанных в рамки специальной программы, позволяющей пользователю перемещаться в выбранном пространстве и ощущать эффект присутствия; создавать понравившийся реальный исторический персонаж и включать его в систему образовательной игры, у которой есть ряд преимуществ, а именно: доступность в любое время и практически в любом месте; возможность развить и углубить любовь к Родине (в сфере географии, показывая красоту и величие отечества; в сфере истории, демонстрируя непосредственно места, в которых происходили крупные исторические события, создавая эффект личного присутствия и личного участия; а также в сфере литературы и музыки, создавая прекрасный эстетический фон для развития сферы восприятия прекрасного и его высокой оценки).

Создание виртуальных ТТИП не требует дополнительных вложений, кроме специального технического оборудования для воссоздания виртуальной реальности, приобретаемого однажды. Более того, виртуальная ТТИП, размещенная в интернете, работает 24 часа в сутки 7 дней в неделю весь год и доступна к просмотру в любой точке мира.

Таким образом, в соответствии с требованиями многофункциональности, поливариантности образовательных решений современного учебного процесса создание самых разнообразных тематических туристических интерактивных площадок является важным и востребованным компонентом современного дополнительного профессионального образования.

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проблеме создания максимально комфортных условий для обучения детей и молодежи основам туристического сервиса в рамках проекта дополнительного непрерывного профессионального образования. Демонстрируется привлекательность и многоструктурность туристической деятельности, возможность практической реализации полученных знаний в самых интересных и доступных формах на примере создания интерактивной театрализованной туристической площадки «Урал − цивилизация изобилия».

**Ключевые слова:** образовательный процесс, интерактивная экскурсия, тематическая туристическая игровая площадка, интерактивные формы обучения.

**SUMMARY**

The article is devoted to the problem of creating comfortable conditions for education of children and youth on the basic of tourist services in the framework of the project additional continuing professional education. The attractiveness and polystructures of tourist activities, the possibilities of practical implementation of acquired knowledge in the most interesting and available forms demonstrated on the example of creating theatrical interactive travel site «The Ural − civilization of plenty».

**Key words:** educational process, interactive tour, tourism playground, interactive form of education.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Нарижный Ю. Философия образования эпохи постмодерна [Электронный ресурс]. − URL: http://www.philosophy.co.ua/?p=414.

2. Право на образование. Всемирный доклад по образованию. − М.: Магистр, 2000. − 44 с.

3. Иванов А. Горнозаводская цивилизация: Металлурги / Демиурги / Геофайлы / Самоцветы. − М.: АСТ, 2014. − 283 с.

4. Уникальные природные места Пермского края [Электронный ресурс]. − URL: http://festival.1september.ru/articles/624695/.

5. Тосуниду Г., Дементьева В. Виртуальный туризм в перспективе развития воспитательных технологий: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием Культурно-историческое наследие как фактор устойчивого развития территории. Соликамск, 19−20 ноября 2015 г. − Соликамск: СГПИ, 2015. − С. 304−307.

# НАШИ АВТОРЫ



***Абрамова***
***Валентина Владимировна –***
*доцент,*
*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*

***Алешников***
***Евгений Алексеевич –***
*профессор,*
*Белгородский государственный институт искусств и культуры*

***Алешникова***
***Людмила Петровна –***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Белгородский государственный институт искусств и культуры*

***Булгакова***
***Софья Анатольевна –***
*аспирант,*
*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*

***Вакарев***
***Евгений Семенович –***
*кандидат психологических наук, доцент,*
*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Валит***
***Элла Аркадьевна –***
*старший преподаватель,*
*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Везетиу***
***Екатерина Викторовна –***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Виноградов***
***Виктор Евгеньевич –***
*кандидат искусствоведения, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Воробьева***
***Светлана Анатольевна –***
*кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*

***Гарипова***
***Наталья Михайловна –***
*кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Глузман***
***Александр Владимирович –***
*доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, главный редактор журнала «Гуманитарные науки»*

***Горбунова***
***Наталья Владимировна –***
*доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Дементьева***
***Виктория Владимировна –***
*кандидат политических наук, доцент, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»*

***Журавлёва***
***Ольга Ивановна –***
*кандидат искусствоведения, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Загурский***
***Владимир Иванович –***
*доцент, Крымский университет культуры, искусств и туризма, г. Симферополь*

***Зайцева***
***Инна Ивановна –***
*кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*

***Игнатова***
***Ольга Ивановна –***
*ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Красностанова***
***Мария Вячеславовна –***
*кандидат психологических наук, доцент, Экономический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова*

***Максименко***
***Анна Евгеньевна –***
*кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Манжикова***
***Айса Валентиновна –***
*соискатель, Экономический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова*

***Менюк***
***Елена Николаевна –***
*младший научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный*

*университет им. В. И. Вернадского», г. Симферополь*

***Милокумов Сергей Александрович –***
*профессор кафедры, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Никитина Лилия Анатольевна –***
*старший преподаватель лаборатории элементарного музицирования кафедры психологической антропологии Института Детства Московского педагогического государственного университета*

***Павленко Анна Сергеевна –***
*дизайнер, Диджитал-агентство «Origami»*

***Писаренко Сергей Александрович –***
*кандидат педагогических наук, доцент, Академия архитектуры и искусств Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону*

***Пономарёва Елена Юрьевна –***
*кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Разбеглова Татьяна Павловна –***
*кандидат философских наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Рудакова Ольга Александровна –***
*младший научный сотрудник, ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Скобелева Ольга Владимировна –***
*кандидат культурологии, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Старовойтов Андрей Валериевич –***
*кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Стеганцева Ирина Петровна –***
*кандидат педагогических наук, доцент, директор института культуры и искусства, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*

***Федорова Александра Марковна –***
*кандидат психологических наук, доцент, Государственная классическая академия им. Маймонида, г. Москва*

***Фурсенко Татьяна Фёдоровна –***
*кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Хайбуллина Рашида Файзеловна,–***
*кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа*

***Чвала***
***Марина Станиславовна –***
*ассистент,*
*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Чернышёва***
***Елена Ивановна –***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*

***Чумахидзе***
***Татьяна Леонидовна –***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

***Шабанова***
***Мария Николаевна –***
*доктор педагогических наук,*
*профессор,*
*Курский государственный университет*

***Шабанова***
***Ольга Петровна –***
*доктор педагогических наук,*
*профессор,*
*Курский государственный университет*

***Шамрина***
***Елена Александровна –***
*кандидат педагогических наук, доцент,*
*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*

***Ярошенко***
***Валерия Сергеевна –***
*кандидат педагогических наук,*
*заведующая кафедрой музыкальной подготовки и социокультурных проектов института культуры и искусства,*
*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»*