Сборник статей составлен по материалам Международной научно-практической конференции «Развитие творческой личности в современном образовании» (24-25 января 2019 года, г. Тверь). Авторы рассматривают актуальные для современной теории и практики образования проблемы, перспективы исследования и инновационные методики работы в музыкальном, изобразительном, хореографическом, театральном искусстве. В статьях отражены вопросы развития креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании, особености динамики профессионально-личностных ресурсов педагогов в арт-педагогической парадигме, духовно-нравственный аспект творческого становления и гармоничного развития личности. С новых позиций раскрываются проблемы интеграции учебных дисциплин, социального взаимодействия образовательных организаций, модернизации художественного образования.

ISBN 978-5-905451-69-0

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

РАЗВИТИЕ
ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

СБОРНИК СТАТЕЙ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И КУЛЬТУРОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Развитие творческой личности в современном образовании

Сборник научных статей

**Материалы Международной научно-практической конференции
24-25 января 2019 г.**

Составитель
Скворцова Татьяна Петровна,
кандидат педагогических наук

**Москва
2019**

УДК 37.03
ББК 74.00
Р17

Утверждено к печати решением
Ученого совета Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
от 25.04.19, протокол № 4

Рецензенты:

Караванова Людмила Жалаловна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики Института иностранных языков РУДН

Печко Лейла Петровна, доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»

Развитие творческой личности в современном образовании.
Р17 Сб. ст. по материалам Международной научно-практической конференции 24-25 января 2019 г., Тверь / Сост. Т.П. Скворцова. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. – 496 с.

ISBN 978-5-905451-69-0

Сборник статей составлен по материалам Международной научно-практической конференции «Развитие творческой личности в современном образовании», проходившей 24-25 января 2019 года, организаторами конференции выступал ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», конференция проходила при поддержке и на базе ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». Авторы статей рассматривают актуальные для современной теории и практики образования проблемы, перспективы исследования и инновационные методики работы в музыкальном, изобразительном, хореографическом, театральном искусстве. В сборнике представлены статьи, отражающие: проблемы развития креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании; проблемы развития профессионально-личностных ресурсов педагогов в арт-педагогической парадигме; аспекты интеграции учебных дисциплин; духовно-нравственный аспект творческого становления и гармоничного развития личности; проблемы социального взаимодействия образовательных организаций; перспективы модернизации художественного образования.

Издание адресовано ученым, педагогам, студентам, аспирантам, учителям, исследующим развитие творческой личности в современной системе образования.

ISBN 978-5-905451-69-0

© ФГБНУ «ИХОиК РАО» 2019
© Лиханова Е.Н., оформление обложки, 2019

Содержание

Введение 8

Раздел 1. К вопросу модернизации художественного образования: проблемы и перспективы

Н.Б. Богданова, К.А. Онуфриенко. Не новое, но по-новому 9

И.А. Донина, Д.А. Исмаилова, А.П. Лоскутова. Проблемы и перспективы развития тьюторства в системе высшего образования 16

И.Э. Кашекова, Е.А. Кононова. Повышение эффективности образовательного процесса при реализации кросскультурной педагогической технологии «АРТ+» 23

В.В. Комлева. Олимпиады и конкурсные мероприятия как способ вовлечения обучающихся в творческий процесс 39

В.В. Кузнецова. Профессиональный портрет педагога предметной области «искусство» в ответах участников Всероссийской олимпиады школьников по искусству 46

Т.П. Скворцова. Исследование самооценки индивидуального педагогического стиля работы педагога дополнительного образования в современной информационной среде 52

О.В. Стукалова, О.И. Радомская. К вопросу об оценке влияния образовательной среды вуза на творческое развитие студентов 58

О.В. Юдушкина. Педагогические условия организации проведения мониторинга по оценке качества культурологического образования в общеобразовательных организациях 64

Раздел 2. Интегративные процессы в современном художественном и общем образовании

А.П. Альбов. Интеграция гуманитарных дисциплин в современном образовании – важнейшее условие формирования творческой личности 69

И.А. Донина, Ю.А. Виноградова, Е.С. Пеганова. Интеграция учебных предметов как путь повышения учебно-познавательной деятельности обучающихся основной школы 74

С.В. Гузеева. Художественно-эстетическая среда вуза как диалог с искусством: научный и творческий потенциал 79

Д.С. Исаев, А.Е. Соболев. Творчество и современное химическое образование .. 84

Е.Е. Михайлова. Философское эссе как способ «бодрствования» мышления студента 92

Т.Н. Хриптулова. Интеграция искусств в школьном филологическом образовании 97

Н.А. Шайдорова, И.А. Донина. Интеграция тьюторства в образовательную среду университета 102

Раздел 3. Духовно-нравственный аспект творческого становления и гармоничного развития личности

Н.В. Александрова, А.А. Калязина, М.А. Иванова. К проблеме влияния личности педагога дошкольной образовательной организации на творческое развитие детей 107

Н.В. Александрова, Е.Д. Дидикина. К проблеме профилактики агрессии у детей раннего возраста в творческой деятельности 112

А.И. Воскресенская. Творческая деятельность ребенка в становлении его адекватной самооценки 116

А.Ю. Зарецкая. Гуманистические ценности педагога как основа профессионального мастерства 121

А.А. Курочкина. Детско-взрослое сотворчество в преодолении обидчивости детей дошкольного возраста 126

Л.С. Ручко. Роль дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении личности 134

К.Р. Хачатурова. Развитие творческого потенциала личности в современном школьном образовании 142

В.А. Хрущёв, Г.И. Чемоданова. Роль социально-педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении старшеклассников 148

А.В. Шатеева, А.И. Шатеева. Гуманизация образовательного и воспитательного процесса в начальной школе 155

Б.Г. Шерайзин. Эстетическое воспитание как основа становления личности ребенка 159

Раздел 4. Проблемы изобразительного творчества в системе образования

Н.В. Александрова, О.А. Арсеньева, В.В. Михайлова. Развитие творческого потенциала детей раннего возраста посредством игр с песком 163

О.В. Алексеева. Условия развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности 169

И.В. Арзамасцева. Создание иллюстраций к колыбельным песням как фактор развития творческой личности (из опыта практической работы в студии изобразительного искусства «Зебра») 174

Ю.В. Варданян, К.А. Кукса. Приобщение обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности как фактор профессионального самоопределения в детской студии 182

Н.Н. Зубарева. Использование краеведческого материала для реализации проектной деятельности обучающихся по изобразительному искусству 188

Т.А. Копцева. Возрастные особенности детского изобразительного творчества 193

Е.Н. Крылова. Проблемы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе 199

Е.С. Медкова. Мифологическая образность формы как основа расширения образных представлений будущего скульптора 203

О.Д. Никитин. Исследование внутреннего пространства личности с помощью рисуночных технологий 212

Т.А. Петрова. Методика комбинаторных игр как средство активизации творческой изобразительной деятельности будущих педагогов 220

Е.А. Ротмирова. Принцип культуротворческой успешности в развитии изобразительной культуры обучающихся 228

В.Л. Романовская. Активизация цветовосприятия у студентов колледжей художественного направления на основе пленэра 236

Ц.Ц. Чимитцыренова. Развитие творческой личности школьника на занятиях изобразительного искусства 244

Раздел 5. Проблемы, перспективы и инновационные методики работы в музыкальном образовании

В.М. Воробьёв. Актуальные вопросы творческого наследия академика В.Н. Шацкой 249

О.Е. Дробот. Творческое развитие подростков в современных детских музыкальных школах и школах искусств 255

М.Г. Корнакова. Педагогическое обеспечение творческой активности дошкольников в процессе музыкально-эстетического воспитания 260

И.М. Красильников. Интерактивная музыкальная деятельность – путь формирования интонационного мышления школьников 268

Н.Н. Кузнецова. Элементарная теория музыки как учебная дисциплина: от традиционного к метапредметному подходу в обучении 273

Е.Н. Пирязева. Мультимедиа в искусстве XXI века: педагогический потенциал 281

Л.Н. Просвирова. Развитие концентрации внимания в подготовке к концертному выступлению 285

В.Г. Титаренко. Развитие эмоционального интеллекта методом групповой импровизации в классе гитары 291

Н.П. Шевченко. Виды внеклассной работы в детской школе искусств имени В.В. Андреева 296

Раздел 6. Хореография как средство решения развивающих, образовательных и воспитательных задач

Н.В. Александрова, Е.С. Иванова, У.В. Шемковяк. Проблема развития воображения детей старшего дошкольного возраста посредством танца 302

А.В. Беляева. Развитие креативности детей на занятиях хореографией 307

А.С. Ерофеева, Е.С. Голомазова. Танцевально-двигательная терапия в гармонизации внутриличностного пространства 315

О.С. Лушина. Развитие культурно-эстетических, духовно-нравственных и патриотических качеств молодежи посредством проекта «Рождественский бал» 323
В.Н. Нилов. Фестивальное и конкурсное движение как условие творческого развития детей и молодежи 328
В.Н. Нилов. Региональные особенности традиционной хореографии народов Севера, Дальнего Востока России 337

Раздел 7. Развитие творческой индивидуальности детей и взрослых посредством театральной и игровой деятельности

Н.В. Александрова, А.А. Калязина, М.А. Иванова. Проблема развития эмоциональной отзывчивости к сверстнику у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности 346
М.С. Бережная. Психолого-педагогические аспекты творческого развития в профессиональной подготовке актеров – будущих педагогов (на примере студентов ВГИК) 352
Л.М. Некрасова. К вопросу об использовании театральных приемов на уроках литературы в школе 356
Т.С. Петрова, О.В. Селиванова. Творческое развитие личности обучающегося в условиях инновационного образовательного пространства 362
Е.А. Семенова. Маска как собеседник 368
Е.Л. Сергиенко. Психологические факторы творческого и профессионального развития студентов-актеров 375

Раздел 8. Развитие креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании

А.А. Богатырёв. О трудностях перехода студентов-первокурсников от нетворческого к творческому в отечественном вузе 380
О.В. Гальчук. Условия развития креативности обучающихся и студентов в общем и профессиональном образовании 391
Ю.А. Лях. Персонализированная модель обучения – привычки разума 397
Е.А. Пигаркина. Педагогическая деятельность как фактор развития креативности личности в образовательном процессе 405
Н.В. Севрюкова. Развитие креативности обучающихся в образовательной среде народных художественных промыслов 412
Ю.В. Симакова. Условия развития креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании 417
Ю.И. Сметанникова. Творческое развитие школьников в процессе самообразования 422
Т.И. Якиманская. Проблема развития креативности личности в современной педагогике 429

Раздел 9. Арт-педагогические профессионально-личностные ресурсы современных педагогов

В.П. Анисимов. Арт-педагогика в условиях глобализации: опыт реализации элитных притязаний личности 435
М.И. Верзунова. Арт-педагогика возрождения чувства родословной энергетики 441
И.Л. Деева. К творческому решению проблемы эмоционального выгорания педагогов современной системы образования 448
В.П. Трубицын. Творение Образа-Я в совместной деятельности психотренинга 454

Раздел 10. Проблемы организации сетевого взаимодействия и социальной работы образовательных организаций

Л.Л. Бакакина. Социальная работа в детских школах искусств 461
Е.Б. Береговая. Художественно-творческая деятельность подростков как фактор продуктивной социализации 468
Н.Г. Лотонова. Проект «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца» 471
А.А. Катинская. Сценарий интерактивной игровой программы «Шагаем по улочкам нашего города» 476
Т.В. Малахеева. Развитие творческих способностей студентов педагогического колледжа через оказание дополнительных образовательных услуг 484
Е.С. Шмаков. Сетевое взаимодействие детских школ искусств и партнерских организаций в деле духовно-нравственного воспитания старшеклассников 489

Введение

Представленный сборник научных статей составлен по итогам Международной научно-практической конференции «Развитие творческой личности в современном образовании», проводившейся с целью обсуждения актуальных проблем развития творческой личности в системе современного образования, в частности способов формирования одаренной личности в информационном обществе, интеграции учебных дисциплин как метапредметного подхода в обучении, условиям развития креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании, проблемам духовно-нравственного воспитания, инновационным формам психолого-педагогического сопровождения творческой деятельности обучающихся.

Конференция объединила более 170 участников из 3 зарубежных стран, 5 субъектов Российской Федерации. Преподаватели дополнительного образования, учителя общеобразовательных организаций, преподаватели организаций высшего образования, специалисты по педагогике и методике преподавания искусства, ученые в области педагогики искусства, сотрудники научных организаций, руководители образовательных организаций и представители органов управления образованием различных уровней принимали активное участие в работе секций, Круглых столов, мастер-классов, их научные и методические разработки представлены в данном издании.

Оргкомитет надеется, что материалы конференции будут интересны не только для специалистов в данной области, но и для широкого круга читателей и будут способствовать дальнейшему развитию педагогики искусства.

Раздел 1

К вопросу модернизации художественного образования: проблемы и перспективы

Не новое, но по-новому

Богданова Наталья Борисовна,
директор,
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств им. Василия Васильевича Андреева», Тверь

Онуфриенко Карина Александровна,
заместитель директора по учебной части,
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств им. Василия Васильевича Андреева», Тверь

Non nova, sed nove

Natalia Bogdanova,
Director, Municipal budgetary institution of additional education "Children's art school named after Vasily Andreev", Tver
E-mail: director@3musictver.org

Karina Onufrienko,
Deputy Director for academic Affairs, Municipal budgetary institution of additional education "Children's art school named after Vasily Andreev", Tver
E-mail: 3musictver@mail.ru

Ключевые слова: модернизация образовательного процесса, обеспечение современного качества, доступность и эффективность образования, обучающиеся, сфера культуры и искусства, сохранение традиций.

Keywords: modernization of the educational process, ensuring modern quality, accessibility and efficiency of education, students, the sphere of culture and art, the preservation of traditions.

Аннотация. В статье констатировано, что эффективность деятельности образовательного учреждения зависит от умения прогнозировать существующие тенденции и умения своевременно и адекватно на них отвечать. Авторами выявлено, что новые подходы требуют и новой системы управления образовательным учреждением, основанном на систематическом мониторинге запросов общества, родителей и детей, изучении тенденций развития образования и человека в современном обществе. Современная школа искусств должна стать высокотехнологичным учебным комплексом, в котором технические средства обучения сочетаются с новыми технологиями преподавания учебных дисциплин.

Abstract. The article ascertains that the effectiveness of the educational institution depends on the ability to predict existing trends and skills predict existing trends and the ability to respond to them in a timely and adequate manner. It is revealed that the new approaches require a new system of management of educational institutions, based on the systematic monitoring of the needs of society, parents and children, the study of trends in the development of education and human in modern society. The modern art school should become a high-tech educational complex, in which technical means of education are combined with new technology.

Общемировые тенденции – научно-технический прогресс, глобализация, развитие инновационной экономики, внедрение био- и нанотехнологий – предъявляют к человеку новые требования.

Богатство страны составляет человеческий интеллектуальный компонент. Этот капитал формируется образованием и воспитанием. Передовые страны вкладывают свои инвестиции в человеческий капитал, в образование, что обеспечивает решающее преимущество в научном, инновационном и интеллектуальном развитии. Курс взят на творческое развитие подрастающего поколения, приобщение детей к искусству.

Российское образование также нуждается в преобразовании. Образование должно подняться на новый уровень, сохраняя все то лучшее, что было создано за многие годы существования России. Старая школа была нацелена на то, чтобы человек механически усвоил готовые знания. Чем лучше обучающийся запоминал информацию, тем более успешным он считался. Сегодня стране нужны не слепые исполнители, а независимые творческие личности, способные принимать решения и нести за них ответственность. Без развития таких навыков общество получит серую массу бездумных исполнителей, рассчитывающих исключительно на помощь со стороны государства и других людей.

Развитие инновационной экономики России требует образования нового качества, ориентированного на развитие талантливой, творческой личности.

Возникает острая необходимость обновления организации, содержания и технологий образовательного процесса в направлении обеспечения оптимальных условий формирования духовно-нравственной, социально адаптированной и профессионально ориентированной личности гражданина Российской Федерации.

Выполнение задания инновационной экономики не сопровождается ресурсной поддержкой детской школы искусств (далее – ДШИ). Ограниченность бюджетного финансирования не позволяет в полной мере решать вопросы создания эффективной образовательной среды.

Актуальной становится организация образования, обеспечивающая способность человека включаться в общественные и экономические процессы. Конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования проявляются в следующих его характеристиках: свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим изменениям [2, с. 2].

Приоритетная задача Российской Федерации в сфере воспитания детей – развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [1, с. 1].

Задача образования сегодня – дать человеку возможность самостоятельно создавать нечто новое, оригинальное и неповторимое. И здесь государство возлагает большие надежды на дополнительное образование. Свидетельством тому – создание приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей», направленного на совершенствование и развитие системы дополнительного образования, где ДШИ являются его частью.

Детские школы искусств развивают творческие задатки детей, детскую инициативу, прививают детям навыки творчества.

Эффективность деятельности образовательного учреждения зависит от умения прогнозировать существующие тенденции и умения своевременно и адекватно на них отвечать.

Новые подходы требуют и новой системы управления образовательным учреждением, основанном на систематическом мониторинге запросов общества, родителей и детей, изучении тенденций развития образования и человека в современном обществе.

Современная детская школа искусств – это высокотехнологичный учебный комплекс, совмещающий в себе современные технологии преподавания учебных дисциплин с классическим образованием в области искусств.

Но каким бы совершенным ни было техническое оснащение школы, главным в школе остается **Учитель**. Сегодняшнее образование остро нуждается в талантливых преподавателях, у которых профессиональная грамотность и глубокие знания по предмету сочетаются с владением основ психологии и умением эффективно работать с одаренными детьми.

Компетентный преподаватель в школе искусств остается центральной фигурой, так как от этого зависит качество обучения.

Будущее России зависит от успешного решения задач раскрытия творческих способностей детей, создания благоприятных условий для их развития и дальнейшего профессионального роста.

Недостаточное понимание на муниципальном и региональном уровне основополагающего значения музыкального искусства и музыкального творчества в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения порождает проблему отсутствия объективных по-

казателей финансирования дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств.

Когда говорят о том, что музыкальное образование очень затратное для бюджета страны, то хочется привести в пример слова В.А. Гергиева, художественного руководителя и главного дирижера Мариинского театра: «Содержание малолетнего преступника в колонии обходится государству больше, чем необходимо на обучение одного учащегося детской школы искусств».

В данной ситуации необходимо выстраивать вертикаль межотраслевого взаимодействия на муниципальном и региональном уровне между органами управления культуры и образования, горизонталь между учреждениями культуры и образования.

Активное взаимодействие со всеми уровнями власти, привлечение внимания общества, семьи к проблемам детских школ искусств позволит выйти на новый уровень развития.

Анализ ситуации свидетельствует о наличии проблем и противоречий, требующих пристального внимания и решения со стороны всего педагогического коллектива.

Отсутствие конкурса при поступлении в ДШИ на некоторые специальности сказывается на общем качестве абитуриентов, поступающих на предпрофессиональные программы. Существует необходимость привлечения большего количества обучающихся, увеличения контингента путем расширения спектра образовательных программ и их широкой вариативности.

Проблемы кадрового обеспечения школы искусств (старение педагогических кадров, недостаточный приток молодых специалистов, низкая мотивация выпускников школы продолжать обучение по профилю (непрестижность профессии преподавателя и концертмейстера ДШИ) очень влияют на развитие учреждения.

Проблемы материально-технического обеспечения – выделение в неполном объеме средств на текущий ремонт здания и учебных классов, изношенность музыкальных инструментов и необходимость обновления инструментов, библиотечного фонда нотно-музыкальной литературы, отсутствие большого концертного зала для проведения массовых мероприятий и репетиций творческих коллективов – отрицательно влияют на развитие ДШИ.

Для современной школы искусств становится важным следующее:

• Интеграция классического образования в сфере искусства и современных технологий путем обновления содержания дополнительного образования в соответствии с интересами детей, потребностями семьи и общества;

• Создание условий для творческого развития одаренных детей при реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств;

• Формирование основ исполнительского мастерства, позволяющее выпускникам ДШИ профессионально определиться;

• Формирование заинтересованной и грамотной аудитории слушателей и зрителей, способной к адекватному и критическому восприятию произведений музыкального искусства, самостоятельному любительскому музицированию.

Стратегическая цель развития современного образования – обеспечение доступности качественного образования за счет эффективного использования ресурсов: финансовых, кадровых, материально-технических. Одно из направлений реализации данной цели является информатизация образования, использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном и воспитательном процессе ДШИ.

В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Для достижения этой цели преподавателю детской школы искусств призваны помочь мультимедиатехнологии – одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса.

Мультимедиатехнологии – это бурно развивающееся направление новых информационных технологий, используемых в учебном процессе. Эти технологии позволяют использовать изобразительные средства различной природы и выразительности в соответствии с содержанием изучаемого предмета, обогащают процесс обучения, позволяют сделать его более эффективным.

Мультимедийные компьютерные технологии дают преподавателю возможность оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономить время урока, насытить его информацией.

Современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования. Еще великий русский педагог, основоположник русской педагогической науки К.Д. Ушинский заметил: «Детская природа требует наглядности». Сейчас это уже не схемы, таблицы и картинки, а более близкая детской природе игра, пусть даже и научно-познавательная.

Разумное использование в учебном процессе наглядных средств обучения играет важную роль в развитии наблюдательности, внимания, речи, мышления обучающихся, а если говорить конкретно о при-

менении мультимедийных технологий на уроках в школе искусств, то это может стать базой для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала ребенка и гармонического развития личности в целом.

Использование мультимедиатехнологий в образовании – это интересно и инновационно. Каждый преподаватель, используя мультимедийные технологии в ДШИ, открывает для себя новые интересные возможности в профессиональной деятельности.

Для достижения желаемого результата нам помогает комплекс мероприятий:

– обеспечение высокого уровня качества образования посредством тщательного планирования методической работы, реализации предпрофессиональных, общеразвивающих программ, системы повышения квалификации преподавателей, прохождения процедуры аттестации педагогических кадров, координации деятельности детских школ искусств и профессиональных образовательных учреждений сферы культуры и искусства;

– разработка плана сетевого взаимодействия;

– заключение договоров о творческом и методическом взаимодействии;

– предоставление дополнительных образовательных услуг на базе дошкольных образовательных учреждений;

– использование в образовательном процессе современных информационных технологий;

– формирование фирменного стиля: продвижение логотипа школы, выпуск информационной продукции о школе (брендирование);

– активное сотрудничество с СМИ, общественными организациями, депутатами различных уровней;

– развитие и модернизация официального сайта ДШИ в направлении социальной востребованности;

– создание условий для наиболее полного использования ресурсов внутришкольной интернет-сети в образовательном процессе;

– активное использование звукотехнического оснащения концертного зала и студии звукозаписи для различных проектов. Сотрудничество с учреждениями культуры по проекту «Online-трансляций»;

– выявление одаренных обучающихся, в том числе в процессе участия в творческих соревнованиях;

– развитие материально-технической базы;

– обновление парка музыкальных инструментов;

– пополнение технических средств обучения (компьютеры, стационарные проекторы, сканеры, видеоаппаратура, интерактивные доски);

– оснащение новой учебной мебелью;

– пополнение фонда учебно-методической литературы.

Любой инновационный цикл начинается с четкой формулировки проблемы, с того, что не устраивает в управляемой системе и что можно изменить с помощью имеющихся ресурсов и средств.

«Программа развития ДШИ» (далее – Программа), разработанная инициативной группой педагогических работников ДШИ во главе с ее руководителем – это управленческий документ, позволяющий определить изменения основных элементов организации с целью усовершенствования ее деятельности, достижения качественно нового результата.

Реализация Программы также предполагает консолидацию усилий всех участников образовательного процесса: администрации, педагогического коллектива, обучающихся и их родителей.

Детская школа искусств, как хранительница лучших традиций отечественного образования в сфере искусств, одновременно готова к восприятию нового, к развитию и обновлению, реализации инновационных проектов.

Несмотря на наличие проблем и скромные ресурсы школы, уже на первом этапе реализации Программы мы увидели, как меняется школа. Перед нами открылись новые возможности, у нас появились партнеры и единомышленники.

В процессе работы над созданием «Программы развития» мы открыли для себя новые горизонты, нам удалось сформировать эффективную управленческую команду, сплотить творческий и неравнодушный к проблемам эстетического воспитания и культурного становления подрастающего поколения коллектив.

Наша Программа, ставшая в 2017 году победителем Общероссийского конкурса «50 лучших детских школ искусств», организованного Министерством культуры РФ, может стать примером для всех учреждений, обладающих скромными ресурсами. Максимально используя их, можно инновационно развиваться и двигаться вперед.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

2. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р.

Проблемы и перспективы развития тьюторства в системе высшего образования

Донина Ирина Александровна,
профессор,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления,
Институт непрерывного педагогического образования,
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород

Исмаилова Дарья Александровна,
студент магистратуры,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления,
Институт непрерывного педагогического образования,
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород

Лоскутова Александра Павловна,
студент магистратуры,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления,
Институт непрерывного педагогического образования,
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород

Problems and prospects of development of tutoring in the system of higher education

Irina Donina,
Professor,
Department of Professional Pedagogical Education and Social Management,
School of Continuous Pedagogical Education,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod
E-mail: Irina.Donina@novsu.ru

Daria Ismailova,
Master student,
Department of Professional Pedagogical Education and Social Management,
School of Continuous Pedagogical Education,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod
E-mail: my-purple-world@yandex.ru

Alexandra Loskutova,
Master student,
Department of Professional Pedagogical Education and Social Management,
School of Continuous Pedagogical Education,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod
E-mail: Sulimiel@yandex.ru

Ключевые слова: тьюторство, индивидуальная образовательная программа, образование, инновационные технологии, модернизация образования, воспитание личности.

Keywords: tutoring, individual educational program, education, innovative technologies, modernization of education, personality education.

Аннотация. В статье рассмотрено тьюторство как инновационный подход к учебно-воспитательной работе в высших учебных заведениях. Рассматриваются положительные стороны тьюторства, проблемы, возникающие при внедрении института тьюторства в систему образования в высшей школе. Авторами представлены и проанализированы данные опроса студентов НовГУ на тему «Актуальность тьюторства в университете», были сделаны выводы относительно перспектив и целесообразности внедрения тьюторства как ключевой педагогической технологии.

Abstract. The article considers tutoring as an innovative approach to educational work in higher educational institutions. The article discusses the positive aspects of tutoring, problems arising from the introduction of tutor support in the system of higher education. The authors represent and analyze the results of a survey of NovSU students on the topic "The urgency of tutoring at the university". The authors made conclusions regarding the prospects and feasibility of introducing tutoring as a key educational technology.

Вхождение России в мировое образовательное пространство требует решения ряда задач, таких как приведение образовательной системы в соответствие с общемировыми стандартами и повышение качества образования студентов с учетом их индивидуальных особенностей.

В общих требованиях к условиям реализации основных образовательных программ, перечисленных во ФГОС ВПО, указано, что вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ [7, п. 7.11]. В соответствии с этим документом студент имеет право получить консультацию в вузе по выбору дисциплин (модулей) и их влиянию на будущий профиль подготовки при формировании своей индивидуальной образовательной программы [7, п. 7.14].

Переход на новые методы и технологии в образовании в условиях современного мира возможен лишь на основе инноваций и использования инновационных технологий. Необходимость педагогических инноваций обусловлена и постепенным изменением цели обучения в вузе, заключающаяся теперь в формировании специалистов, не только способных применять полученные знания в конкретных областях деятельности, но и умеющих действовать в новых для себя условиях.

Важнейшая инновация в образовании, на наш взгляд, – это введение должности тьютора. Его функциональные возможности – ключевая педагогическая технология, обеспечивающая развитие индивидуальных способностей студента и способствующая их профессиональному и личностному самоопределению. Применение такой технологии помогает не только профессиональному обучению студента, но и воспитанию его личности, формированию мотивов его обучения.

Мотивация студента к обучению – сложная педагогическая проблема, и решение ее кроется во взаимодействии студента с педагогом, который сможет не только привить необходимые профессиональные знания, но и сформировать общекультурные компетенции у студента, способствующие дальнейшему развитию его как специалиста. Именно поэтому такая форма педагогической деятельности, как тьюторство, актуальна для высшей школы.

Выполняя роль посредника между разными субъектами образовательного процесса, тьютор проводит мониторинг образовательной деятельности студента и помогает ему оценить эффективность обучения, организует обратную связь с другими субъектами образовательного процесса [2]; [3]; [4]; [5].

С появлением тьюторского сопровождения в вузе обозначились ключевые проблемы, от решения которых зависит эффективность освоения этой технологии в вузе.

Так, например, при обширном внедрении института тьюторства могут возникнуть проблемы организационного и материального характера. Не все вузы смогут обеспечить существование отдельного штата тьюторов, не имеющих аудиторной нагрузки и осуществляющих только индивидуальную работу со студентами [6, с. 494].

Еще одна проблема – противоречие между сложившимися традиционными формами организации образовательного процесса в высшей школе и необходимостью поиска новых форм личностно ориентированного образования в условиях введения в России уровневой системы образования. Однако процесс подготовки квалифицированных специалистов в области тьюторства, способных осуществить разностороннюю помощь при разработке и реализации индивидуальных образовательных программ в высшей школе, тоже пока не отработан [1, с. 4].

Студентам, в свою очередь, предстоит достаточно сложная задача адекватного использования возможностей ресурса университетского образования, при этом составление индивидуального учебного плана потребует от них сформированной культуры выбора, четкого представления своих образовательных потребностей и возможностей, а также осознания профессиональных интересов [8, с. 14].

В сентябре 2018 года Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого (НовГУ) совместно с Университетом национальной технологической инициативы «20.35» (УНТИ «20.35») принял участие в краткосрочной образовательной программе, рассчитанной на четыре месяца и ориентированной на проектную деятельность. В рамках этого сотрудничества апробировалось внедрение в образова-

тельный процесс построения индивидуальной образовательной траектории, позволяющей совмещать занятия в Университете с курсами персональной траектории развития, предусмотренными данной программой. Кроме того, проводилось обучение тьюторов из числа преподавателей НовГУ, в их задачи входила помощь каждому студенту в построении индивидуальной образовательной траектории, работа с проектными командами студентов и участие в разработке новых форматов командообразующей и образовательной деятельности. Проведение данного эксперимента стало мощным толчком введения тьюторства в НовГУ.

На основании этого мы решили провести опрос «Актуальность тьюторства в университете» среди студентов НовГУ.

Для нас была цель данного опроса – выявить отношения студентов к внедрению тьюторства в НовГУ.

В опросе приняли участие 120 студентов НовГУ (1–4 курсы, бакалавриат). Опрос проходил анонимно в онлайн-режиме. Анализ ответов данного опроса показал, что только 23% опрошенных не слышали о таком понятии, как «тьюторство»:

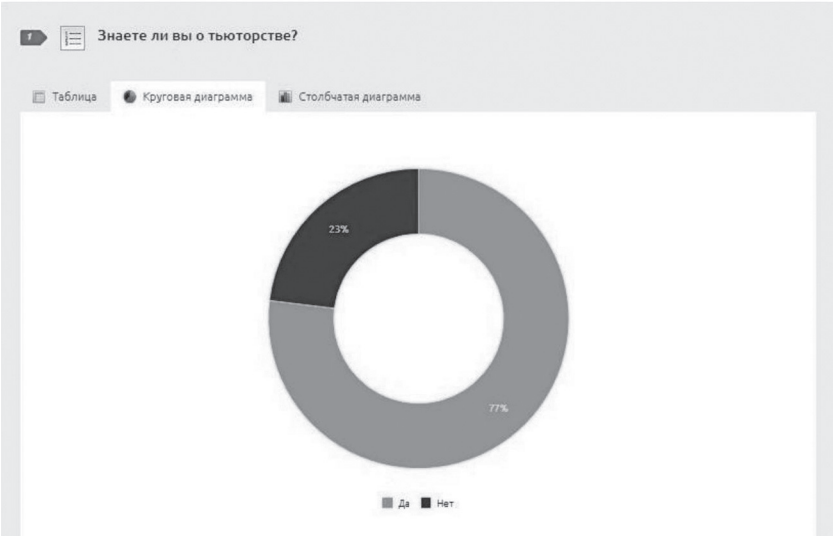


Рис. 1. Круговая диаграмма результатов ответов на вопрос «Знаете ли вы о тьюторстве?»

81% опрошенных студентов готовы заниматься по индивидуальной программе обучения, но 35% в этом потребуется помощь специально обученного преподавателя, что говорит о необходимости наставника в разработке индивидуального образовательного маршрута:

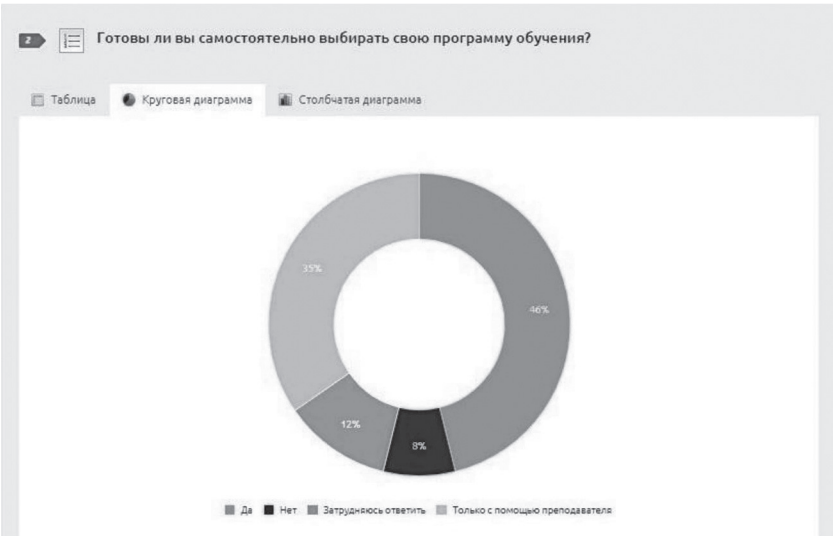


Рис. 2. Круговая диаграмма результатов ответов на вопрос «Готовы ли вы самостоятельно выбирать свою программу обучения?»

69% опрошенных студентов пришли к выводу, что в НовГУ необходимо введение института тьюторства:

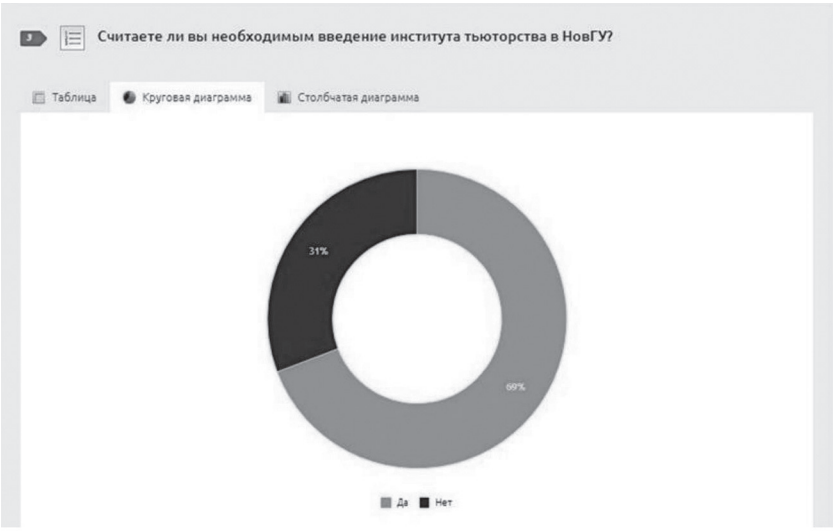


Рис. 3. Круговая диаграмма результатов ответов на вопрос «Считаете ли вы необходимым введение института тьюторства в НовГУ?»

В четвертом вопросе студентам было предложено самостоятельно выделить положительные и отрицательные стороны тьюторства. Большинство опрашиваемых студентов высказали мнение о необходи-

мости деятельности тьютора в НовГУ. Прежде всего они видят в тьюторе педагога-наставника, осуществляющего сопровождение и поддержание процесса самообразования студента в условиях освоения им новой учебной деятельности и разрабатывающего для него индивидуальную образовательную программу.

В то же время опрашиваемые студенты высказали сомнение о наличии высококвалифицированных специалистов для тьюторской деятельности, о возможности внедрения института тьюторства в условиях отечественной образовательной системы, сложившейся в России.

Многие исследователи по поводу вопроса тьюторства в вузах считают, что необходимо классифицировать функции тьютора в зависимости от потребностей вуза или студента, а именно – рассматривать следующие направления – тьютор-стажер, академический тьютор, тьютор-наставник и тьютор-супервизор [8, с. 17].

В российских вузах, как правило, употребление самого понятия «тьютор» отсутствует. Тем не менее, например, функцию тьютора-стажера выполняют студенты старших курсов, помогающие первокурсникам освоиться в новой для них среде. Функции академического тьютора выполняют кураторы учебных групп. А тьютор-наставник и тьютор-супервизор ассоциируются с научными руководителями [6, с. 494–495].

Из этого следует, что, несмотря на новизну понятия «тьюторство» для системы высшего образования в России, частично функции тьютора на разных этапах обучения в университете могут выполнять другие участники образовательного процесса.

Таким образом, мы можем сделать заключение о том, что с учетом специфики российского образования невозможно сейчас однозначно ответить на вопрос, нужно ли тьюторство в вузе. И все же происходящие в настоящее время структурные изменения, затрагивающие систему образования в России, и ориентированность на индивидуализацию образования и формирование в студентах самостоятельности и инициативности, могут создать необходимые условия для успешного внедрения института тьюторской поддержки в вузах.

Литература

1. Гедгафова Л.М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.М. Гедгафова; Сев.-Осет. гос. университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2014. – 22 с.

2. Донина И.А. Маркетинг в школе: современный контекст проблемы // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-9. – С. 2040–2044.

3. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2013. – № 74-2. – С. 19–22.

4. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 4 (9). – С. 64–66.

5. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

6. Лухманова Т.В. Необходимо ли тьюторство российской высшей школе? // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 493–495. – URL https://moluch.ru/archive/68/11560/ (Дата обращения: 17.01.2019).

7. Приказ от 20 мая 2010 г. № 541 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 лингвистика (квалификация (степень) “бакалавр”)» // Опубликован на Портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования http://fgosvo.ru/

8. Серебровская Т.С. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы // Вестник ОГУ. – 2011. – № 5. – С. 13–18.

Повышение эффективности образовательного процесса при реализации кросскультурной педагогической технологии «ART+»

Кашекова Ирина Эмильевна,
доктор педагогических наук, профессор,
член Московского союза художников,
главный научный сотрудник,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования», Москва

Кононова Екатерина Александровна,
кандидат педагогических наук, ученый секретарь,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования», Москва

Improving the efficiency of the educational process in the implementation of crosscultural pedagogical technology «ART+»

Irina Kashekova,
Doctor of Education, Professor,
Member of the Moscow Union of Artists
Chief Researcher,
Federal State Budgetary Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies
of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: kashekova@yandex.ru

Ekaterina Kononova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Scientific Secretary,
Federal State Budgetary Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies
of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: academic_secretary@mail.ru

Ключевые слова: культура, искусство, наука, образование, когнитивность, креативность, восприятие, познание научное и художественное, эмоции, творчество, художественное творчество, образ, образные модели мира, учебный процесс, семантика, знаково-символические системы.

Keywords: culture, art, science, education, cognitiveness, creativity, perception, scientific and artistic knowledge, emotions, artistic creativity, image, figurative models of the world, educational process, semantics, sign-symbol systems.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные со стратегией современного образования, направленностью на обновление содержания и выработку механизмов его освоения соответственно запросам современного мира и психологии современного детства. Авторы намечают пути поиска ответов на актуальные для современного образования вопросы: как донести до обучающихся необходимый объем фундаментальных и самых современных

знаний, как обеспечить их освоение, как вызвать интерес детей к познанию мира и научить применять знания на практике? На базе исследований в области когнитивной психологии и педагогики искусства выделяются факторы креативной когнитивности. Дается описание работы с применением кросскультурной педагогической технологии «АРТ+». Приводятся методические указания по применению технологии в учебном процессе общеобразовательной школы, позволяющие сделать процесс познания увлекательным и творческим.

Abstract. The article discusses the problems associated with the strategy of modern education, focus on updating the content and developing mechanisms for its development, respectively to the demands of the modern world and the psychology of modern childhood. The authors outline ways to search for answers to topical for modern education questions: how to convey to students the necessary amount of fundamental and most modern knowledge, how to ensure their development, how to arouse children's interest in learning about the world and learn how to apply knowledge in practice? On the basis of research in the field of cognitive psychology and pedagogy of art, factors of creative cognition are singled out. A description of the work with the use of cross-cultural educational technology "ART+" is given. Provides guidance on the use of technology in the educational process of secondary school, allowing to make the process of knowledge fascinating and creative.

Работа выполнена в рамках проекта «Содержание и механизмы модернизации художественного образования». Номер для публикаций: 27.7394.2017/8.9.

Образование во все эпохи, во всех обществах стремится передать последующему поколению знания, идеи, ценности, значимые для дальнейшего развития культуры и цивилизации. Рост инновационных процессов невиданными доселе темпами изменяет жизненную среду человека, разрушает общепринятые правила и взгляды, ставит новые задачи перед образованием. «Изменение жизненной среды порождает новые стереотипы поведения и потребления, новые навыки, привычки, традиции, новую трудовую мораль, – пишет Е.Б. Моргунов. – В конце концов, возникает новая жизненная философия, носителем которой является новый человек» [22].

Образование в современном социокультурном пространстве претерпевает серьезные перемены, связанные с глобальными изменениями в культуре и в цивилизационных процессах. В культуре – это «культурный» или «изобразительный» поворот [11], [21], вызванный коренной сменой способа передачи информации – с вербального на визуальный. В сфере цивилизационных процессов – это небывалые прорывы в робо- и нанотехнологиях.

Проблемы современного образования вызваны небывалым ростом информации и скоростью развития инноваций в науках и технологиях. В связи с этим перед педагогами ставятся новые задачи: как донести до обучающихся необходимый объем фундаментальных и самых современных знаний, как обеспечить их освоение, как вызвать интерес детей к познанию мира и научить применять знания на практике?

Таким образом, стратегия современного образования должна быть направлена на обновление содержания образования и выработку ме-

ханизмов его освоения соответственно реалиям современного мира и психологии современного детства.

Исследования психологов, придерживающихся когнитивного подхода к образованию Дж. Брунера и У. Риверса [6], [25], показывают, что мышление человека зависит от степени овладения языком. Однако обучение языку не следует ограничивать восприятием и механическим заучиванием правил. Важно, чтобы обучающиеся включались в активный процесс познания сущности явлений с позиций личностных увлечений и ориентиров, а также интересов социума.

Идея важности языка для постижения информации рассматривалась и Н. Бором. Она лежит в основе разработанного им принципа дополнительности. Ученый выдвинул тезис об эффективности для постижения какого-либо целостного явления воспроизводящегося в знаковой системе, взаимоисключающего употребления двух языков, исходящих из обычной логики. Такой подход расширяет логическую структуру языка предмета. Выдающийся физик и назвал это явление принципом дополнительности [5]. Пользуясь принципом, выраженным Н. Бором, объясняется любое явление или событие средствами разных языков, дающих возможность панорамного взгляда на представляемое явление. Так, например, разъясняя собеседнику дорогу к определенному пункту, можно прибегнуть к естественному языку и дать словесное описание дороги и названия окружающих поселений. Но также можно одновременно воспользоваться языком чертежа и начертить схему пути, приложить язык географической карты данной области с указанными на ней наименованиями узловых населенных пунктов и т. д. В этом случае информация будет более полной, и собеседникам легче будет понять друг друга.

Схемы, рисунки, диаграммы, модели, по мнению Д. Брунера, – это те специфические инструменты, которые экономят усилия при восприятии. Важно, что они сокращают время эвристики и помогают планировать действия [6].

Ю.М. Лотман убедительно доказал, что в культуре языковые механизмы обеспечивают интенсивную генерацию нового знания [18]. Ввиду того что присущая культуре способность к созданию новых текстов, по существу, определяет и образование, содержащее тексты большой культуры, но отобранные и систематизированные согласно педагогическим задачам и методам условно-новые тексты, осваиваемые обучающимися, создают условия для их постоянной генерации [10]. Эти тексты в образовании представлены на языках (в знаковых системах) таких образовательных областей, к которым они относятся.

Ю.М. Лотман считал, что «искусство является великолепно организованным генератором языков особого типа, которые оказывают человечеству незаменимую услугу» – обеспечивает понимание поступающей информации, необходимой для выживания организма в природе и социуме…. Человечество нуждается в особом механизме – генераторе все новых и новых «языков», которые могли бы обслуживать его потребность в знании. При этом оказывается, … что создание иерархии языков является более компактным способом хранения информации, чем увеличение до бесконечности сообщений на одном» [18, с. 17].

Существует предположение, что в будущем появится возможность создания нового языка, интегрирующего все языки и концентрирующего весь культурный опыт человечества, что позволит сделать его достоянием одного человека. Этот язык, по мнению автора, «не может обойтись без метафор, символов, аналогий и поэтому должен приближаться к художественному языку» [27, с. 6-7]. Следовательно, механизм образования – это **языковое разнообразие и использование метафор, символов, аналогий.**

Опираясь на тезис Н. Бора об эффективности взаимоисключающего употребления двух языков, труды Ю.М. Лотмана, исследования культурологов и ученых-педагогов [2], [10], [15], [23], [27] и др., мы можем говорить о продуктивности учебно-воспитательного процесса, построенного на включении оппозиционных языков и оппозиционных пар понятий.

Языки науки, формируя логическое мышление, воздействуют в основном на разум человека; а языки искусства, развивая художественно-образное мышление – на эмоции. Их совместное использование в образовательном процессе значительно повышает эффективность обучения.

С древнейших времен оппозиционные пары присутствуют на разных этапах и в разных формах человеческой интеллектуальной деятельности: следует наметиться какому-либо уровню семиотического освоения мира, как в рамках его тут же намечается оппозиция [19]. Поскольку линейные, дискретные языки наук оппозиционны континуальным непрерывно пространственным языкам искусств, их интеграция может составить взаимоисключающие дополнительные компоненты единого комплексного механизма построения нового образовательного пространства [14].

Один из основателей когнитивного направления в психологии, Дж. Келли, писал, что каждый человек в какой-то мере исследователь, так как стремится понять, интерпретировать, прогнозировать мир своих переживаний на основе своего прошлого опыта [20]. Разные

люди осознают объективную реальность по-разному, ведь любое событие можно рассматривать с разных позиций. Выбор возможностей в интерпретации внутреннего мира переживаний или внешнего мира реальных событий чрезвычайно велик. Ярким примером этому служат произведения искусства со схожей тематикой, но совершенно разные по сюжету и содержанию.

Дж.А. Келли предполагал, что человек воспринимает мир при помощи сложившихся в его сознании конструктов. Конструкты – это личностные системы или модели, складывающиеся из идей, мыслей, отношений, идеалов, опыта. С их помощью человек осмысляет, интерпретирует и объясняет мир, события и делает это в терминах сходства и контраста [20], то есть используя все те же оппозиционные пары. Конструктная система, применяемая каждым человеком для интерпретации своего опыта, уникальна, потому что построена на основании личных переживаний и качеств характера.

Механизм сопоставления и взаимосвязи оппозиционных пар – естественный и эффективный, проверен временем. Именно на этом в древности строились исключительно все мифы, являвшиеся, как известно, «учебником» жизни, активизирующим развитие культуры. Все произведения искусства строятся на сопоставлении добра и зла, жизни и смерти, жертвенности и эгоизма, подчиненности и своеволия, светлого и темного, высокого и низкого, прекрасного и безобразного. В контексте нашего исследования к **оппозиционным парам в структуре сопоставления и взаимосвязи относятся языки науки и искусства.**

Введение языков искусства во все образовательные области делает возможным применение **механизма интегративности и конвергентности всех предметов школьного курса с искусством**. С его помощью реализуется опора на личностный эмоциональный опыт обучающихся, развивается ассоциативная память и формируется эмоционально-образное мышление. За счет интеграции сближаются различные области знания или содержание различных предметов на основании их конвергентности – неявно выраженной общности в структуре, функциях или подобии семантических элементов с искусством. Происходит «взаимообмен» сходных компонентов образовательных программ по разным предметам искусства. В последнее время российские философы, психологи, педагоги [1], [12], [17], [24] активно занимаются исследованием конвергентности как механизма резонанса. Резонанс, в свою очередь, лежит в основе переноса информации и связанных с этим ассоциаций. Ассоциативная память существенно повышает способность к восприятию и запоминанию, раскрывает веер возможностей в познавательной и творческой деятельности.

Интегративность и конвергентность всех предметов школьной программы с искусством предполагает обращение к основному для искусства понятию «образ», его многозначность и роль образного мышления в психической жизни человека может сделать это понятие **ключевым педагогическим механизмом образования** [16]. Ведь образ – это и внешний вид реального объекта; и изображение, передающее представление о нем; и субъективное суждение, и метафорический синтез; и модель существующего; и обобщение, выраженное реально или гипотетически. В этом случае формирование научной картины мира должно происходить одновременно с освоением моделей художественных, мифологических и религиозных картин мира [16].

Такие процессы, как внимание, восприятие, память, принятие осознанных решений входят в сферу когнитивности, трактуемой в психологии как акт познания. Понятие «когнитивный» отражает показатель индивидуальной способности человека анализировать поступающие сообщения, сравнивать, решать проблемы, то есть быть активным субъектом процесса познания. Но восприятие каждого человека субъективно: из одних и тех же событий и явлений разные люди получают разные знания, то есть поступающая информация проходит «фильтрацию», обусловленную когнитивными факторами, влияющими на человека. В то же время и когнитивные факторы субъективны, они зависят как от генетических особенностей, индивидуальных характеристик человека, так и от воспитания.

Процессы познания, изучаемые когнитивной психологией, связаны с исследованием памяти, полноты восприятия информации, воображения, скорости мышления. Несмотря на то что эмоции, в связи с их спонтанностью и подсознательностью, не включены в компоненты когнитивности, исследователи все-таки не исключают их связь с чувствами, воображением, способностями к принятию решений и рассматривают вместе с ними внимание, память и логическое мышление. Традиционно принято противопоставлять научное и художественное знание, однако мы видим, что проблемы, связанные с развитием когнитивности в образовании, могут успешно решаться при совместном использовании научного (память, логическое мышление) и художественного (чувства, воображение, ассоциативная память) способов познания.

В психологии когнитивный подход опирается на осмысление любого поступка человека: 1) действие, 2) мысли, заставляющие совершить этот поступок; 3) чувства, испытываемые при выполнении данного действия. Поступки, совершаемые разными людьми даже при внешнем сходстве, могут быть различны, так как мысли и чувства были неодинаковыми. Люди по-разному видят, интерпретируют окружающие

их ситуации, поэтому, соответственно, они могут и реагировать неодинаково. При этом психологи считают, что субъективная интерпретация ситуаций – более важный фактор для принятия решения, чем объективное значение этих ситуаций.

Когнитивные факторы рассматривались многими психологами [3], [9], [13] с разных позиций. В частности, Дж. Кэролл выявил 8 когнитивных факторов, влияющих на уровень когнитивности человека: ассоциативная гибкость (flexibility), практическая и воображаемая гибкость, экспрессивная гибкость, образная гибкость, беглость речи и слов, оригинальность, чувство независимости. О. Gillford считал, что когнитивный процесс, трактуемый с позиции гибкости, оригинальности и способности к совершенствованию, оказывает влияние на дивергентную продуктивность.

Еще в 1959 году в статье «Три стороны интеллекта» О. Гилфорд представил кубическую модель интеллекта, получившую название «кубик Гилфорда» [9]. Три измерения кубика послужили векторами для классификации трех сторон интеллекта: 1. Содержание (природа информации, мотивирующей выполнение действий); 2. Операции (на основе чего совершаются познавательные действия); 3. Результат (формы обработки информации) *(рис. 1)*. Всего – 15 факторов, обусловливающих огромное количество вариантов. Для нас в этой теории цен-

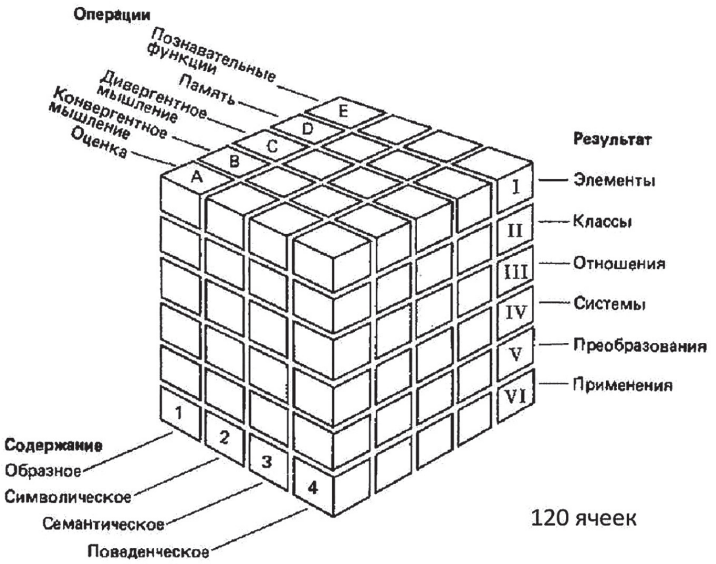


Рис. 1. Кубическая модель интеллекта, получившая название «кубик Гилфорда» с наглядным примером моделирования результата (память на образные элементы)

но то, что «содержание» О. Гилфорд представляет как образное, символическое, семантическое, поведенческое. То есть почти все элементы, составляющие содержание, коррелируют с особеннстями искусства: образность, символичность и семантическое разнообразие.

Перечисленные элементы, составляющие факторы «содержания», могут, пересекаясь с дивергентным мышлением (элемент вектора «операции») в направлении «результат», дать «преобразование» и т. д. Но это только схема. Наполнение каждого фактора определенным содержательным смыслом учебного предмета (история, математика и т. д.) с использованием дополнительных языков искусства существенно расширяет возможности образования. Проиллюстрируем **механизм взаимопересечения и взаимодополнения**, обеспечивающий получение результата на наглядном примере (искомая ячейка находится на верхней поверхности куба): пересечение частей – "память" (вектор "Операции"), "образное" (вектор "Содержание") - дают результат – память на образные элементы. По этому принципу можно составить 120 комбинаций.

Нами разработана кросскультурная педагогическая технология «АРТ+», способствующая использованию когнитивных компонентов креативности в учебном процессе, существенно облегчая восприятие и запоминание учебного материала.

Кросскультурная педагогическая технология «АРТ+», работающая на основе взаимодополнения естественнонаучного и гуманитарного знания, отвечает требованиям современной культуры с ее неисчерпаемым обилием информации, доминированием визуальности, склонностью к интеграции, проявлением семантического начала, новыми формами демонстрации мифологического восприятия мира. Использование новых связей, общих и универсальных закономерностей явлений, семантических элементов изучаемой дисциплины с искусством обеспечивают «взаимообмен» и взаимодополнение естественнонаучного и гуманитарного знания [16].

Опираясь на факторы когнитивности, выделенные Дж. Кэролл, мы понимаем «гибкость» как умение быстро сориентироваться и найти альтернативу, способность, не зацикливаясь на одном решении, искать и находить варианты. С этой позиции технологию характеризуют:

• *ассоциативная гибкость* – опора на эмоциональный, витагенный и ассоциативный опыт обучающихся; развитие ассоциативного опыта с помощью образов искусства. Построение ассоциаций на основании личного опыта дает возможность личностного проживания и присвоения содержания образования и явлений окружающего мира, отраженных в искусстве;

• *практическая гибкость* – объяснение нового материала и учебные задания построены на способности «переносить» знания из одной области в другую и применять их для решения практических задач, способность к метадеятельности;

• *воображаемая гибкость* – проблемность подачи содержания, когда ребенку предоставляются не готовые понятия, а целенаправленная цепочка вопросов и изображений, дающих возможность самому найти нужный ответ, открыть для себя новое знание, вообразить перспективы его применения и развития;

• *экспрессивная гибкость* – образное мышление и образы искусства помогают сделать новое знание эмоционально ярким, выразительным, рельефным, колоритным. Ассоциации, образы и метафоры придадут ему живость и красочность;

• *образная гибкость* – опора на первообразы, образы традиционных искусств, на мифологические представления, обращение к реминисценциям и осознание их трансформации в художественной культуре поможет связать новое знание с общекультурным опытом человечества, обеспечат понимание целостности культуры;

• *беглость речи и слов* – активное использование коммуникативной функции искусства – вовлечение ребенка в диалог с целью развития речи и оценочных суждений;

• *оригинальность* – устойчивое возвращение к семантической функции искусства, знакомство с ролью знака и символа в художественной культуре, умение интерпретировать многозначные смыслы изобразительной символики, осознанное использование и трансформация знаков и символов при интерпретации художественных произведений, явлений природы и в собственной творческой деятельности;

• *чувство независимости*, или свобода, вариативность, свойственные искусству, позволяют искать множество версий и траекторий выполнения учебных и творческих заданий, находить оригинальные альтернативные решения поставленных задач.

Кросскультурная технология «АРТ+» ориентирует ребенка на исследование окружающего мира в его целостности – с рационально-логической и эмоционально образной позиций одновременно. Эд. де Боно, изучая вопросы креативности, утверждал, что даже если в наличии имеется всего лишь один элемент, мы в состоянии представить себе образ предмета или события, поскольку ориентируемся на стабильные, устоявшиеся признаки [4]. Но проблема заключается в том, что мы, стремясь рассматривать отдельные элементы только как часть чего-то общего, не можем даже в воображении соединить элементы каким-то новым, оригинальным способом. Это вполне соот-

носится с одним из принципов гештальт-подхода, заключающийся в том, что анализ частей не дает понимания целого, так как целое больше частей – оно дополнено взаимодействием и взаимозависимостью элементов [8].

Способность в процессе познания находить незнакомые отличия, рассматривать их с неожиданных сторон, обнаруживать новые сочетания и моделировать из знакомых элементов новое целое и составит когнитивный компонент креативности.

Когнитивный процесс, трактуемый с позиции гибкости, оригинальности и способности к совершенствованию, оказывает влияние на дивергентную продуктивность и рассматривается психологами как креативность, то есть наличие широкого диапазона поиска возможных решений в результате генерирования большого количества идей.

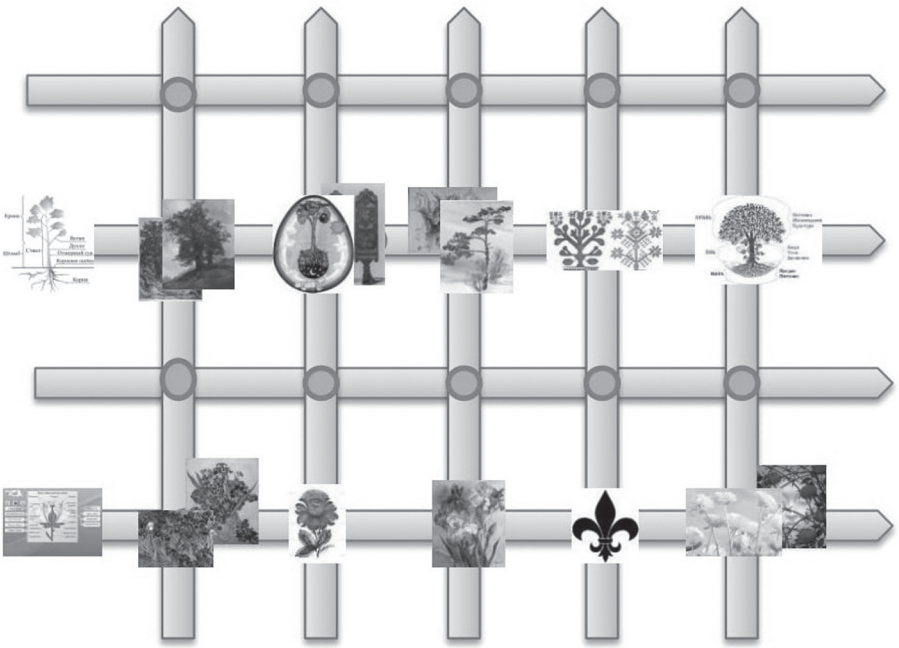


Рис. 2. «Узлы» целостности и сближения предмета «Мир вокруг нас» в начальной школе с искусством

Представить механизм использования технологии «АРТ+» проще всего с помощью «сетки», в которой в одном направлении выстраиваются содержательные векторы изучаемой дисциплины, а в перпендикулярном направлении содержательные векторы искусства. На *рисунке 2* дан пример сетки для разработки содержания уроков «Окружающий мир» по темам «Дерево» в начальной школе (верхний ряд)

и «Строение цветка» (нижний ряд). В местах пересечения научного и художественного знания возникают «узелки» понимания в сознании обучающегося. Нахождение «узелков» интегративности и конвергентности образовательных областей с искусством существенно повышает содержательную и эмоционально-образную насыщенность информации, значительно сокращая ее по форме, то есть обеспечивая «плотную упаковку» [16].

Для разработки содержания и методики урока по любому предмету с использованием технологии «АРТ+» можно воспользоваться трансформированными под образовательные задачи правилами действия кубиков Гилфорда и Рубика (*рис. 3*).

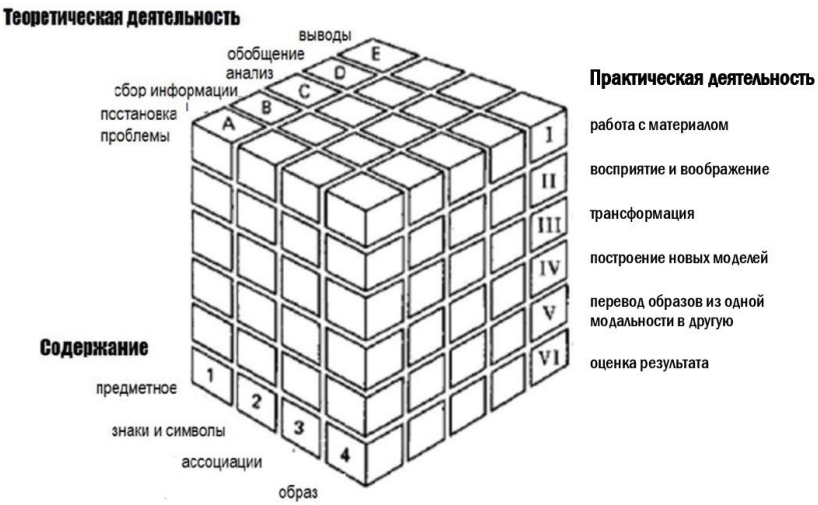


Рис. 3. Моделирование содержания и методики проведения урока с помощью кубической модели

Прежде чем привести пример моделирования содержания и методики урока с помощью нашего кубика, где три стороны его показывают три вектора построения урока: «содержание», «теорию» и «практику», важно остановиться на принципе диалогичности, используемом при построении процесса обучения по технологии «АРТ+». Диалог строится как на содержательном уровне – между наукой и искусством, между оппозиционными парами; так и на коммуникативном – между участниками учебного процесса. Новое знание строится на основании имеющегося у ученика опыта в процессе его ответов на сконструированные особым образом вопросы, формулируемые учителем в ходе беседы или возникающие у обучаемых. Вопросы – основные и наводящие – вмес-

те с ответами на них становятся мостиком между незнанием и новым знанием, что приводит к решению основной проблемы урока.

В качестве примера приведем варианты методической разработки урока по предмету «Окружающий мир» в начальной школе по теме «Дерево».

Если урок начинается с постановки проблемы (А), то на уровне теории наш кубик предложит как минимум четыре различных способа:

Постановка проблемы.

Проблема может быть сформулирована:

А-1 – строго и конкретно через предметное содержание;

А-2 – с помощью демонстрации знаков «Дерево» или его символов;

А-3 – с помощью показа изображений, вызывающих ассоциативные связи с деревом;

А-4 – с помощью представления различных образов деревьев с картин художников.

С включением четвертого – практического – вектора каждая позиция содержательно увеличивается в пять раз (например, А-3-V и т. д.). Результат (VI) – оставляем на следующие этапы урока. Приведем пример разработки тактики начала урока, если учитель выбрал позицию А-3:

А-3-I – урок начинается с работы обучающихся с самостоятельно выбранными изображениями, вызывающими ассоциативные связи с деревом, представленными в разнообразном материале (произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, литературные образы и т. д.);

А-3-II – урок начинается с восприятия обучающимися изображений, вызывающих ассоциативные связи с деревом и дающих простор воображению, в процессе восприятия предложенных учителем произведений;

А-3-Ш – урок начинается с работы обучающихся с изображениями, вызывающими ассоциативные связи с деревом в процессе трансформации их образов (например: дерево – дом для птиц, дерево – дорога к небу и т. д.);

А-3-IV – урок начинается с моделирования обучающимися разнообразных конструкций (графика, аппликация или бумагопластика, проволока и др.), вызывающих ассоциативные связи с деревом;

А-3-V – урок начинается с восприятия обучающимися образа дерева в каком-то одном виде искусства, затем им предлагается найти ассоциативные связи с образами деревьев в других видах искусства и в своем жизненном опыте.

В любом случае после показа изображений следует цепочка наводящих вопросов, подводящих обучающихся к «самостоятельному» ре-

шению проблемы. По мере взросления детей важно учить их самостоятельно формулировать вопросы – «шаги», ведущие к достижению цели.

Итак, методическое моделирование любого урока может быть очень разнообразным и зависит от творческого замысла учителя, специфики изучаемого материала и особенностей класса.

Сбор и анализ информации происходит по всем направлениям. Но в зависимости от найденного материала обозначается доминирующая линия, на ее основании делается обобщение. Формулируя выводы, обучающиеся возвращаются к предметному содержанию.

Практическая деятельность на всех этапах проходит параллельно с теоретической, то есть при возможности теория постигается через практику.

Интеграция научного и художественного познания при изучении темы «Дерево» дает возможность осмыслить образ, олицетворяющий универсальную концепцию мира, мифологические представления о нем, значение этого образа в развитии культуры, специфику строения и жизнедеятельности дерева, послужившие основанием особого отношения к нему в культуре. Расширяя границы понимания ребенком мира, мы помогаем ему освоить мир не только рационально-логически, но и эмоционально-образно. Используя ассоциативную память, воображение, логические построения, ребенок сам конструирует различные модели, так или иначе связанные с образом дерева: дерево как модель мироздания; как ось мира или дорога, соединяющая подземное царство, землю и небо; как символ синтеза земли, воды и неба, или символ мощной энергии роста, образ возрождающейся жизни; наконец, дерево – как живой организм или дом для птиц и насекомых, дерево как строительный материал или сырье для изготовления ткани и т. д.

Включение оппозиционных языков – науки и искусства и оппозиционных пар понятий в учебный процесс – обеспечивает его эффективность: повышает интерес учеников к обучению, увеличивает объем запоминаемой информации, расширяет кругозор, помогает понять мир в его целостности.

Таким образом, обновление содержания образования может произойти за счет расширения семантики терминов, понятий, явлений, то есть их смысловой нагрузки путем развертывания семантического поля, включающего образы, знаки и символы. Механизмами освоения содержания станут: языковое разнообразие; сопоставление и взаимосвязь оппозиционных пар; интегративность за счет конвергентности с искусством, опора на образ.

Психологи, занимающиеся психологией художественного творчества, считают, что «художественное творчество является сутью, фун-

даментом и вершиной творчества как такового. <…> Научное творчество …представляется лишь частным случаем художественного» [26]. Не случайно великие ученые всех времен полагали, что все истинное должно быть красиво, а законы природы соответствуют канонам красоты.

Искусство привносит в образование когнитивные факторы, влияющие на мышление человека и делающие процесс познания эффективным.

Реализация технологии в учебном процессе школы дает возможность междисциплинарной интеграции, позволяющей объединить знания, получаемые на разрозненных предметах, в целостную картину мира.

Механизмы реализации технологии:

1. **Языковое разнообразие:** включение оппозиционных языков науки и искусства в учебный процесс

2. **Опора на понятие «образ».** Универсальное понятие «образ» добавляет ценностно-субъективный оттенок в отношение к новому знанию и помогает опереться на ассоциативные связи при актуализации опыта обучающегося.

3. **Сопоставление и взаимосвязь оппозиционных пар понятий,** проверенных временем: именно на этом в древности строились мифы всех народов мира, религиозные наставления, являвшиеся, как известно, «учебником» жизни, активизирующим развитие культуры.

4. **Пересечение и взаимодополнение:** обеспечивает нахождение «узелков» интегративности и конвергентности образовательных областей с искусством.

В образовании, в основе которого лежит кросскультурная технология «АРТ+», предметы искусства играют конструктивную роль.

Литература

1. Абрамов Б.Н. Грани Агни Йоги: В 13 т. Т. 7. – Новосибирск: Полиграфист, 1995. – 315 с.

2. Агеев В.Н. Семиотика. – М.: Весь Мир, 2002. – 256 с.

3. Basadur M. Basadur Simplex Manual. – Toronto: Center for Researchin Applied Creativity, 1997.

4. Боно Э. Шесть шляп мышления / Пер. с англ. – Мн.: Попурри, 2006. – 368 с.

5. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / Пер. с англ. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 152 с.

6. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. К.И. Бабицкого. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.

7. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. Т. 1. – М.: Смысл; Академия, 2006. – 448 с.

8. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М., 1987. – 336 с.

9. Guiford O. Three Faces of Intellect // Amer. Psychol. – 1959. – № 14. – Pp. 469–479.

10. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. – 440 с.

11. Dikovitskaya M.A. Look at Visual Studies [Text] / M.A. Dikovitskaya. – After image; Mar/Apr 2002. – Vol. 29. – Issue 5. – p. 4.

12. Кабкова Е.П. Развитие способности школьников к художественному обобщению на уроках искусства: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – М., 2005. – 53 с.

13. Carroll J.B. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1993. – 819 p.

14. Кашекова И.Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства. Монография. – М.: Издательский дом Российской академии образования, 2006.

15. Кашекова И.Э., Темиров Т.В. Концепция развития гуманитаризации образования на основе культурологического подхода // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2013. Т. 2. – № 1. – С. 31–45.

16. Kashekova I. Interdisciplinary concept of “Image” in the Cross-cultural Pedagogical Technology of “ART+” The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. ISSN: 2357–1330. – С. 300–306.

17. Князева Е., Курдюмов С.П. Синергетика: начало нелинейного мышления. https://philocv.files.wordpress.com/2012/07/.pdf

18. Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: Искусство, 1998. – 704 с.

19. Лотман Ю.М. Происхождение сюжета в типологическом освещении // Ю.М. Лотман. Статьи по типологии культуры. – Тарту, 1973. – 478 с.

20. Мадди С. Теория личности. – М.: Речь, 2002. – 486 с.

21. Mitchell W.J.T. The Pictorial Turn [Text] / W.J.T. Mitchell // Art Forum. – March. – 1992. – P. 89–94.

22. Модели и методы управления персоналом: Российско-британское учебное пособие / Под ред. Е.Б. Моргунова (Серия «Библиотека журнала «Управление персоналом»). – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001. – 464 с.

23. Налимов В.В. Вероятностная модель языка. – М., 1979. – 132 с.

24. Печко Л.П. Эстетическая резонансность как состояние и центральное качество педагогической среды урока искусства // Гуманитарно-худо-

жественное образование: проблемы и подходы. Сб. науч. тр. – М.–Арзамас, 2002. – С. 53–63.

25. Риверс У.М. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя [Текст] / У.М. Риверс // Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17–21.10.89. – М.: РЕМН МГУ, 1992. – С. 99–119.

26. Сельченок К.В. Психология художественного творчества. Хрестоматия. – Мн.: Харвест, 1999. – 387 с.

27. Соколов Э.В. Культурология. Очерки теории культуры. – М.: ИНТЕРПРАКС, 1994. – 269 с.

28. Финкельштейн Э.Б. Исследовательская деятельность школьников и интеграция (Приглашение к исследованию). – М.: Клуб учителей «Доживем до понедельника», 2006. – 17 с.

Олимпиады и конкурсные мероприятия как способ вовлечения обучающихся в творческий процесс

Комлева Вероника Викторовна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования», Москва

Olympiads and competitive events as a way to involvestudentsin the creativeprocess

Veronika Komleva,
PhD (the pedagogical science); the senior research,
Federal State Budget Scientific institution "Institute of Art education and Cultural studies of the Russian academy of education", Moscow
E-mail: mikh-komlev@yandex.ru

Ключевые слова: творческий процесс, анализ олимпиад, интеллектуальные и творческие конкурсы.
Keywords: creative process, analysis of Olympiads, intellectual and creative competitions.

Аннотация. В статье рассматриваются способы вовлечения детей в творческие конкурсные мероприятия, способы привлечения детей к участию в олимпиадах и конкурсных мероприятиях различного уровня. Кроме того, представлены рекомендации по разработке эффективной системы вовлеченности обучающихся в фестивальные конкурсные мероприятия всероссийского и международного уровня.
Abstract. The article discusses ways to involve children in creative competitive events, ways to attract children to participate in competitions and competitive events at various levels. In addition, recommendations are presented on the development of an effective system of student involvement in the festival competitive events of the All-Russian and international level.

Статья подготовлена в рамках государственного задания по проекту «Научно-методическое обеспечение экспертизы олимпиад и конкурсных мероприятий (направления: «Наука», «Искусство», «Спорт»).

Дети двадцать первого века – особенные дети. Они пользуются сложными гаджетами и каждый день проводят в информационной среде бóльшую часть своего времени. Это дети индивидуумы, интеллектуалы, но интроверты, поэтому их участие в фестивальных конкурсных мероприятиях разного уровня – это возможность для них остаться в реальном коммуникационном поле. Сегодняшние дети владеют всеми способами передачи информации, они готовы посещать онлайн-форумы, мастер-классы, знакомы с электронными ресурсами любых образовательных порталов, но как оценивать этих детей и не потеряют ли они в будущем необходимость вербального общения? Образовательный материал включает большое количество заданий, но не привлекает для совместного творчества детей и взрослых, не фор-

мирует интерес к реальному миру. Целью творческих заданий различных конкурсов является не только развитие умений и определенных навыков у воспитанников, но и формирование у них особого способа приобретения знаний. У ребенка воспитывается умение ощущать себя творческой единицей в пространстве окружающего мира, понимания единой картины мира, воспитание творческого отношения к выполнению разнообразных конкурсных заданий. Вовлечение обучающихся в творческий процесс начинается с построения конкурсного пространства образовательного учреждения, на базе которого необходимо создать условия для того, чтобы ученики принимали участие в конкурсном движении:

1. Подбор творческих конкурсов для семьи вместе с детьми на базе образовательного учреждения.

2. Подбор фестивалей, конкурсов для самостятельного участия детей на 1 этапе.

3. Информационная поддержка (количество и название конкурсов для дальнейшего участия).

4. Дистанционное профильное ориентирование родителей и детей для дальнейшего участия в фестивальном конкурсном движении (региональные, международные проекты, участие в дистанционных, очных, выездных мастер-классах, посещение сопровождающей образовательной лекционной площадки).

5. Проведение конкурсов на базе своего образовательного учреждения. Возможность адресной помощи для всех участников.

На *рисунке 1* показана организация конкурсного пространства.



Рис. 1. Организация конкурсного пространства

Что же интересно современным детям? В результате анализа 56 олимпиад и конкурсов были определены крупномасштабные и наибо-

лее популярные среди старшеклассников конкурсы по научно-техническим, естественнонаучным, социально-экономическим направлениям. Дети с 5 по 9 класс выбирают многопрофильные, научно-исследовательские, инженерно-технические, изобретательские, творческие олимпиады и конкурсы, физкультурно-спортивные соревнования и различные способы участия в них. Студенты с 15 до 18 лет выбирают профессиональные конкурсы по изучаемому профилю: это эколого-географическое, биолого-химическое, экологическое направления и узконаправленные мероприятия, дающие возможность состязаться по музыкальной грамоте, филологии, музыкальной литературе, черчению.

Участие детей в олимпиадах и конкурсах по знанию родного языка повысит опыт практической работы по изучению и исследованию традиций и народного искусства. Первый этап – это организация конкурса на базе общеобразовательного учреждения, затем участие детей в региональных, общероссийских и международных олимпиадах.

Одним из способов вовлечения обучающихся в творческий процесс является использование конкурсных заданий и сопровождающей программы на основе материала искусства. Это положительно влияет на художественное, социальное, культурное и патриотическое развитие школьников и студентов среднего звена. Содержание образовательного материала сопровождающей программы конкурса направлено на формирование художественного и творческого опыта ребенка и развитие чувственного восприятия детей. На базе многопрофильных, научно-исследовательских, инженерно-технических, изобретательских, творческих олимпиад и конкурсных методов обучения и в целом для комфортного получения знаний детьми. На базе образовательного учреждения № 23 г. Комсомольска-на-Амуре, образовательного учреждения № 52 г. Самары и Георгиевской гимназии г. Егорьевска Московской области опробована организация конкурсного пространства и проведения внутришкольных конкурсных событий для всех обучающихся в течение всего учебного года, а не только как подготовка календарного события. Определены и выполнены следующие задачи:

1. Создание образовательного поля фестиваля-практикума.

2. Проведение конкурса как художественного события.

3. Участие всех участников в творческом выставочном пространстве.

4. Определение степени успешности всех участников конкурса.

Региональный фестиваль-практикум «На гимназических подмостках», проводимый в образовательном учреждении № 52 г. Самары и Георгиевской гимназии г. Егорьевска Московской области показал высокую степень участия – 87%.

После проведения фестиваля-практикума с педагогами были вынесены на обсуждение вопросы:

1. Способы оценки вовлеченности обучающихся в олимпиадные и конкурсные мероприятия. Раскрытие интересов педагогов и родителей детей участников олимпиад и иных мероприятий по направлениям: «Наука», «Искусство», «Спорт» в МОУ «Георгиевская гимназия».

2. Конкурсы, олимпиады и различные способы творческого тестирования детей в образовательном учреждении № 52 г. Самары.

3. Конкурсное движение в МОУ. «Технология образовательного путешествия» на основе анкетирования, интервьюирования педагогов МОУ СОШ № 23 г. Комсомольска-на-Амуре.

Для определения способов вовлеченности обучающихся в олимпиадные и конкурсные мероприятия, культурно-просветительские проекты были проанализированы различные уровни олимпиад и иных мероприятий по направлениям: «Наука», «Искусство», «Спорт». Самые популярные и масштабные – 70% от общего числа олимпиад – олимпиады научного направления, далее идет список олимпиад, объединяющих различные направления по искусству, их 20%, многопрофильные, включающие и науку, и искусство, их 9%, 1% конкурсов проводится по социальным наукам.

В ходе работы по созданию фестивалей и конкурсных мероприятий по направлениям: «Наука», «Искусство», «Спорт» и сопровождающих их конкурсных образовательных маршрутов с целью вовлечения всех обучающихся необходимо учитывать следующие принципы:

1. Содержание конкурсных заданий разрабатывается с учетом особенностей развития детей в различные периоды возрастного развития.

2. Обязательное наличие не менее двух этапов. Конкурсные задания включают многообразие возможных вариантов для коллективного и индивидуального физического, творческого и интеллектуального развития детей.

3. Увеличение возможности различных видов и способов участия детей с ОВЗ.

4. Наличие у конкурсных мероприятий информационного сайта и возможности дистанционного этапа участия.

5. Наличие квалифицированного жюри для оценивания участников олимпиад, спортивных состязаний и иных конкурсных мероприятий.

6. Архивное подтверждение в истории олимпиад и конкурсных мероприятий положительного влияния на художественное, социальное, культурное, физическое и патриотическое развитие участников.

7. Содержание архива должно включать данные о судьбе многократных участников и их профильного определения в выборе дальнейшей профессии.

8. Наличие качественного путеводителя и указателя, сопровождающего образовательный маршрут для участников разного возраста и детей с ОВЗ для педагога и семьи участника.

9. Наличие нулевого этапа конкурса с облегченным вариантом заданий. Образовательный материал включает большое количество заданий для творчества детей и взрослых как способа приобретения знаний о специфике и цели данного конкурса.

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях изобразительная, музыкальная, театральная, декоративно-прикладная деятельность рассматривается не как сопровождение образовательного маршрута, а как способ проведения календарного события. Очень важно понимать, что эта деятельность имеет огромное значение в определении возрастных и индивидуальных особенностей ребенка для определения тематики образовательных маршрутов. Игровая творческая деятельность на базе искусства – основа для формирования художественного восприятия и мышления, что имеет неоценимое значение для дальнейшего развития ребенка. Младший школьник ждет занятий, где можно петь, танцевать, рисовать, примеривать на себя новые образы, лепить и строить декорации. Любая творческая деятельность, связанная с искусством, для него основная и имеет неоценимое значение, так как интересна, понятна, занимательна, позволяет приобретать новые знания в доступной форме, способна его взволновать и вызывает положительное отношение к обучению. В процессе разнообразной творческой деятельности создаются благоприятные условия для восприятия образовательного материала. В начальной школе помогают ребенку продолжить формирование эстетического чувства через образ, что повышает художественное восприятие и освоение информативного блока образовательного материала. Образное восприятие вступает во взаимосвязь с опытом прошлых восприятий и сложившихся представлений в различных формах искусства. Использование творческой деятельности как образовательного компонента дошкольника и далее младшего школьника на основе различных видов искусства способствует формированию художественной культуры человека. Использование содержания образовательного материала на основе различных видов искусства и народного творчества, преемственность всех этапов творческого обучения, а также сохранение использования предметов искусства в рамках основного и дополнительного образования не должна прерываться и объединяться в конкурсном движении.

Необходимо каждое фестивальное конкурсное пространство дополнять выставочной платформой, где учитываются следующие принципы:

1. Тематика и содержание компонуются в образовательные путешествия и осваиваются на основе создания арт-продукта.

2. Содержание и тематика разрабатываются с учетом определенных творческих методов и коллективных форм работы, наиболее эффективных в работе с детьми данного возраста и его семьи.

3. Тематическое содержание помогает определить желание и возможность самоопределения ребенка и его семьи для дальнейшего выбора профессиональной или специализированной профильной школы.

4. Содержание должно быть направлено на использование различных технологий иллюстрирования на основе искусства с максимальным развитием художественного воображения участника.

Таким образом, можно сделать вывод, что участие в олимпиадах и конкурсах предоставляет возможность детям оценить свои способности, творческое развитие и познакомиться с профессиями, а педагогу – подготавливать незабываемые события без стрессовых состояний обучающихся.

Творчество детей в рамках конкурсного пространства, внеконкурсные мероприятия, платформа творческого сопровождения – это реальная помощь семье в качестве советов и методических рекомендаций по профилактике, диагностике, лечении и реабилитации детей с проблемами развития.

Литература

1. Алексеева Л.Л. Культура личности, искусство и одарённость в контексте эстетических исканий [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – № 2. – URL: http://www.arteducation.ru/sites/default/files/journal_pdf/AlekseevaL.L._89–95.pdf

2. Андреев А.А. Интернет техники и модели обучения. – М.: МИИК, 2013. – 61 с.

3. Комлева В.В. Создание комплексных образовательных блоков для художественного образования дошкольников и младших школьников на основе социокультурных традиций [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – URL: http://www.arteducation.ru/sites/default/files/journal_pdf/KomlevaV.V. _174–181.pdf

4. Китайгородская М.Д. Опережая образование. Аспект. – М., 2007. – Гл. 4. – 175 с.

5. Комлева В.В. Восприятие и развитие дошкольников на тематических занятиях по театру [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2014. – № 4. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komleva_http://www.arteducation.ru/sites/default/files/journal_pdf/KomlevaV.V. _150-160.pdf

6. Шевченко И.В. Становление личности современного школьника и профессиональной культуры педагога – процессы, которые идут рядом [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/Shevhenko 50–56.pdf_

Профессиональный портрет педагога предметной области «искусство» в ответах участников Всероссийской олимпиады школьников по искусству

Кузнецова Вероника Вадимовна,
кандидат педагогических наук,
Федеральное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва

Professional portrait of the teacher of the subject area «Art» in the answers of the participants of the All-Russian Olympiad of art among schoolchildren

Veronika Kuznetsova,
PhD (in pedagogical sciences), associate professor, senior researcher,
Federal State Budget Scientific institution «Institute of Art education and Cultural studies of the Russian academy of education», Moscow
E-mail: kuznecv@inbox.ru

Ключевые слова: педагог искусства, профессиональный стандарт педагога, профессиональный портрет педагога искусства.

Keywords: art teacher, professional standard of a teacher, professional portrait of an art teacher.

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению профессионально значимых качеств педагога искусства, обусловленных спецификой профессиональной деятельности в художественном образовании. Определение профессионально значимых качеств педагога искусства поможет обосновать разработку профессионального стандарта педагога искусства.

Abstract. The article discusses approaches to the definition of professionally significant qualities of an art teacher, due to the specifics of professional activity in art education. The definition of professionally significant qualities of an art teacher will help substantiate the development of a professional standard for an art teacher.

Статья подготовлена в рамках государственного задания по проекту «Научно-методическое обеспечение экспертизы олимпиад и конкурсных мероприятий (направления: «Наука», «Искусство», «Спорт»)

Образование – важнейший социальный институт, осуществляющий функцию формирования человеческих ресурсов, которые будут развивать экономику страны, то есть важнейший инструмент преобразования мира. Важной составляющей процесса образования является труд педагога.

Для повышения статуса педагогического труда и улучшения его качества разрабатывается национальная система учительского роста, позволяющая гибко учитывать уровень профессиональных компетенций.

Однако профессиональная деятельность педагога искусства имеет свою специфику, обусловленную особенностями содержания художественной деятельности и ее художественно-образным восприятием.

В классических исследованиях, посвященных профессиональной деятельности, она рассматривается с точки зрения различных аспектов: системогенеза профессиональной деятельности [7], профессионализма педагога [4], подходов к классификации профессий [6], [1]. Использование этих подходов позволяет сформулировать профессиональные характеристики педагога предметной области искусства.

Так, В.Д. Шадриков в качестве профессионально важных качеств указывает психические процессы, направленность личности, ее потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, моральные качества [7, с. 145]. Конфигурация этих качеств определяет их соотнесение с профессией. Использование подхода к классификации профессий по содержанию труда на основе объекта труда, средств осуществления, целей, условий труда позволяет определить, что в работе педагога искусства из пяти систем взаимоотношений человека с объектом труда: человек – живая природа, человек – человек, человек – техника, человек – знаковая система, человек – художественный образ задействовано не менее трех [1].

Исследуя работу учителя, А.К. Маркова определила ее основные составляющие: деятельность, общение, личность, находящиеся в сложном динамическом взаимодействии [4]. Дополнительно педагогическая деятельность педагога искусства требует еще специфических качеств: музыкальности для учителя музыки [6], практический художественный опыт для учителя изобразительного искусства [5]. А, по мнению Н.Б. Крыловой, педагог искусства должен не просто учить, а стимулировать самостоятельную творческую деятельность и моделировать условия, развивающие креативность обучающихся в опоре на знания с учетом ценностей и норм [3].

Черты профессиональной деятельности педагога искусства позволяют совершенствовать профессиональные требования к нему с последующим созданием на их основе модуля в профессиональном стандарте.

Для оценки профессиональной компетенции педагога искусства было проведено констатирующее исследование, целью которого было определить на основе мнения обучающихся и педагогов наиболее важные профессиональные качества учителя в педагогической деятельности. В исследовании приняли участие обучающиеся 9–11 классов, участники заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по искусству и их педагоги.

И педагогам, и обучающимся предлагалось из перечня профессиональных качеств выбрать три наиболее важных для педагога искусства, влияющих на качество и результат его работы. В перечень наиболее значимых качеств были включены:

– любовь к ученикам;
– педагогическая отзывчивость;
– художественно-педагогическая интуиция;
– профессиональное мышление;
– хорошее знание предмета;
– организаторские способности;
– творческий подход к работе.

Всего в опросе приняли участие 112 школьников 9–11 классов из 52 регионов.

В 9 классе ответили на анкеты 35 человек из 21 региона (*рис. 1*).

Требовалось выбрать три наиболее важных профессиональных качества, характеризующих работу педагога искусства.

Приоритеты распределились следующим образом. Наиболее важным качеством было названо – хорошее знание предмета, следующим по значимости – творческий подход к работе, и заключает – художественно-педагогическая интуиция. Рейтинг профессиональных качеств по мере убывания выглядит так: творческий подход к работе,

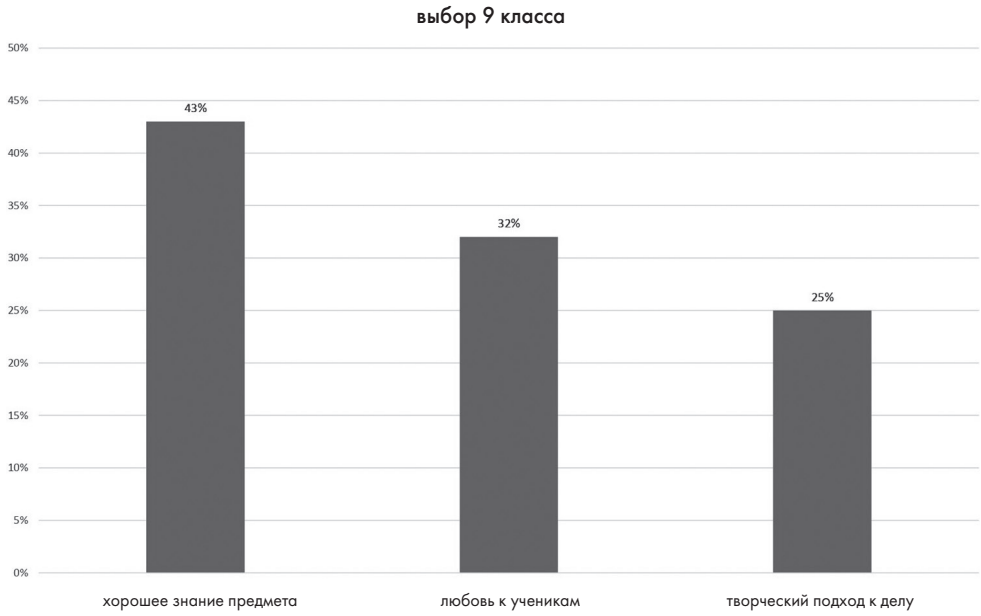


Рис.1. Наиболее важные профессиональные качества

педагогическая отзывчивость; в равной степени – художественно-педагогическая интуиция и профессиональное мышление и последними в рейтинге – организаторские способности.

Результаты исследования в 10-х и 11-х классах практически одинаковые. В них приняли участие 34 десятиклассника из 17 регионов и 43 одиннадцатиклассника из 25 регионов. Среди важных профессиональных качеств педагога были выбраны знание предмета, творческий подход к работе, художественно-педагогическая интуиция. Наглядно это можно увидеть на *рис. 2*.

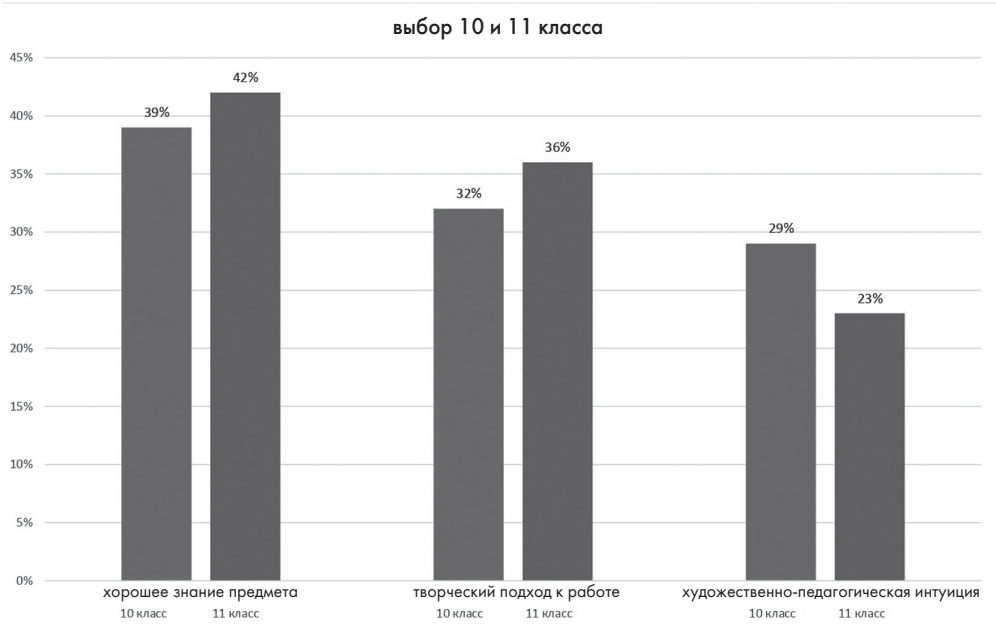


Рис. 2. Профессионально важные качества педагога искусства

Полученные данные коррелируют с результатами исследования, которое проводилось в 2014 году. Тогда обучающиеся 9–11 классов, участники заключительного этапа ВсОШ по искусству, выделили как наиболее важные профессиональные качества широкую образованность – 23% и фундаментальное знание предмета – 19%. Так же как важное, было указано владение профессиональными навыками около 13% ответов. В то время как педагоги оценивали свою деятельность с эмоциональной стороны (любовь к ученикам, педагогическая отзывчивость), обучающиеся выбрали рациональный подход.

Однако было обнаружено, что учителя мировой художественной культуры испытывают профессиональные затруднения в методиче-

ской подготовке (15% учителей), в знании некоторых разделов предмета мировой художественной культуры, но лишь 5% респондентов указали на значимость для своей профессиональной деятельности – владение профессиональными навыками [2].

Исследование мнения педагогов в 2018 году показало изменение представления о содержании своей деятельности в сторону выбора обучающихся.

В опросе участвовали 43 учителя мировой художественной культуры из 43 регионов. Обработка результатов показала, что учителя делают такой же выбор, как их ученики. Среди приоритетных качеств они указали на хорошее знание предмета – 43% участников. Как и в предыдущем исследовании, на второе место вышла любовь к детям – 32%, и третьим по значимости был указан творческий подход к работе – 25%. В анкетах учителя указывали качества, не вошедшие в перечень, а дополняли его. Были названы: умение заинтересовать, умение учить, разностороннее образование, коммуникативные навыки, понимание учеников.

Полученные результаты указывают на изменение отношения педагогов к своему профессиональному предназначению, когда особую важность приобретают компетенции, от которых напрямую зависят качество образования, получаемого учеником, и результат. Особую значимость эти профессиональные качества приобретают в работе с обучающимися, показывающими высокие образовательные достижения, и с участниками заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1) исследование отношения учеников и учителей к профессиональным качествам педагога искусства позволяет определить рамки профессиональной компетенции (профессиональный портрет), необходимой для успешной работы с обучающимися, проявляющими интерес к творческой деятельности и нацеленными на высокие образовательные достижения;

2) проведенное исследование позволило показать динамику изменения отношения к своей работе учителей мировой художественной культуры в направлении укрепления специфических профессиональных качеств и укрепления практической художественной деятельности;

3) определение «профессионального портрета педагога искусства» дает возможность разработать единые требования к содержанию и качеству его профессиональной деятельности.

Литература

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда [Текст]: учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

2. Кузнецова В.В. Сравнительный анализ оценки профессионально значимых качеств учителя музыки субъектами образовательной деятельности / В.В. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5. – С. 129–131.

3. Крылова Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с. – С. 15.

4. Маркова А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1993. – 243 с.

5. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: книга для учителя. 2-е изд., доп. [Текст] / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.

7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

Исследование самооценки индивидуального педагогического стиля работы педагога дополнительного образования в современной информационной среде

Скворцова Татьяна Петровна,
кандидат педагогических наук,
научный сотрудник, ФГБНУ «ИХОиК РАО», Москва

Study of the self-assessment of the individual pedagogical style of work of an additional education teacher in the modern information environment

Tatiana Skvortsova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Researcher, FSBSI «IAEaCS RAE», Moscow
E-mail: skvortsova@art-education.ru

Ключевые слова: средства информационных и коммуникационных технологий, педагог дополнительного образования, художественное образование.

Keywords: information and communication technology tools, teacher of additional education, art education.

Аннотация. В статье рассматривается проблема исследования самооценки индивидуального педагогического стиля работы педагога дополнительного образования в современной информационной среде. Для этого оцениваются следующие сферы педагога дополнительного образования: мотивационная, интеллектуальная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная, а также сферы саморегуляции, информационной компетентности. Приводятся профессионально важные компоненты, которые можно наблюдать в профессиональной деятельности педагога, и шкала их самооценки.

Abstract. The article deals with the problem of studying the self-assessment of an individual pedagogical style of work of an additional education teacher in the modern information environment. For this purpose, the following areas of the teacher of additional education are evaluated: motivational, intellectual, emotional, volitional, practical and subject-oriented, existential spheres and spheres of self-regulation, information competence. The professional-important components that can be observed in the professional activity of the teacher and the scale of their self-esteem are given.

Исследование выполнено в рамках проекта «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий». Номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9

Проблема оценки эффективности педагогической деятельности специалистов дополнительного художественного образования на данный момент актуальна, так как зачастую их работу оценивают исключительно подсчетом академических достижений учеников. В то время как большая часть воспитанников того или иного педагога, развиваясь в художественной деятельности, может не показывать высоких дости-

жений в исполнительской или выставочной деятельности, педагоги дополнительного художественного образования формируют не только исполнительские навыки, но и зрительскую культуру у своих воспитанников. С этих позиций оценка результативности художественного образования может быть произведена гораздо позже, уже после окончания ребенком школы искусств или художественного кружка. Возникает правомерный вопрос: каким образом оценить эффективность работы педагога здесь и сейчас?

В исследовании в рамках проекта «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий» мы пришли к выводу, что самооценка индивидуального педагогического стиля работы может дать достаточно объективные результаты (естественно, в соотнесении с наблюдением за воспитанниками). Отечественные (В.М. Иванова, Т.И. Александрова, И.А. Дроздова, О.И. Шорохова и др.) и зарубежные (Santi Elena Ancuta, Gorghiu Gabriel; Sumbleen Ali, Abdul Khaleque, Ronald P. Rohner и др.) исследователи доказывают наличие влияния педагога на личность ученика [1], [2], [3], [5], [6], [8].

В исследовании самооценки индивидуального педагогического стиля работы педагога дополнительного образования в современной информационной среде мы опираемся на карту «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) [4]. Авторы выделяют несколько важных для профессиональной педагогической деятельности сфер: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции. Помимо данных компонентов, мы считаем важным выделить еще и сферу ИКТ-компетентности, так как современная система образования стремительно насыщается цифровизацией и средства информационных технологий активно внедряются в образовательный процесс, общеобразовательные школы и школы искусств оснащаются современными техническими средствами.

Интеллектуальная сфера педагогов предметной области «Искусство» характеризуется следующими параметрами: наличием педагогического мышления; креативностью в поиске новых средств преподавания; способностью адекватно оценивать и выбирать средства информационных технологий, целесообразные задачам развития одаренности детей по преподаваемому виду искусства; педагогическими эрудицией, интуицией, импровизацией, вниманием, наблюдательностью, прогнозированием, воображением; оптимистическим мышлением; избирательно-психологической памятью; высокими речевыми навыками и возможностями.

Мотивационная сфера педагога художественного творчества характеризуется: наличием педагогического целеполагания; устойчивой мотивацией достижения в профессиональной сфере; стремлением к установлению позитивных взаимоотношений и сотрудничества между всеми участниками образовательных отношений; стремлением к профессиональному самосовершенствованию, повышению педагогического мастерства и профессионально значимых качеств; открытостью к внедрению инноваций в свою практику преподавания; стремлением заинтересовывать воспитанников (повышать их мотивацию к обучению) с помощью средств информационных и коммуникационных технологий, делать установку на гуманистические ценности; стремлением к развитию индивидуальности и одаренности обучающихся.

Эмоциональная сфера характеризуется адекватной педагогической самооценкой; регулярным проявлением педагогической эмпатии к потребностям воспитанника в использовании средств информационных и коммуникационных технологий для развития его художественной одаренности; эмоциональной привлекательностью и открытостью; гибкостью эмоциональных реакций; стрессоустойчивостью и уверенностью в своей педагогической позиции (отсутствие тревожности и страха в своей педагогической деятельности).

Волевая сфера педагога дополнительного художественного образования характеризуется: педагогической целеустремленностью, настойчивостью, решительностью, собранностью; способностью защищать свои профессиональные взгляды, преодолевать внутренние противоречия и внешние препятствия; умением быстро адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям современной информационной среды; терпением, толерантностью и владением собой в педагогической деятельности; умением при необходимости мобилизовать свои индивидуальные, личностные и профессиональные ресурсы.

Предметно-практическая сфера включает в себя следующие умения: осуществлять педагогическую диагностику; применять современные технические средства в преподавании своего предмета; воспитательной, научно-методической, организационной работы; сотрудничать с коллегами и родителями обучающихся, в том числе используя современные возможности связи (социальные сети, мессенджеры, электронная почта и т. п.); осуществлять презентацию своих достижений; профессионально-этического поведения; работать над собой, заниматься самосовершенствованием.

Сфера саморегуляции отражает достаточно сформированную педагогическую находчивость; умения регулировать свою профессиональную деятельность, свои психические состояния, взаимоотноше-

ния с коллегами, с обучающимися и их родителями; умения внедрять в практику взаимодействия с воспитанниками и их родителями средства информационных и коммуникационных технологий; умения осуществлять самооценку, определять свои достоинства и недостатки, осуществлять рефлексивные процессы.

Экзистенциальная сфера педагога предметной области «Искусство» включает: педагогический оптимизм, самосознание, автономность, самостоятельность, ответственность; наличие «Я-концепции», выражающей профессиональную позицию, свободы и уверенности в своей педагогической позиции; видение смысла педагогической деятельности (наличие профессиональных ценностей); наличие ценности применения средств информационных и коммуникационных технологий для мотивации обучающихся и подготовке в сфере искусства с учетом возможностей современной информационной среды; наличие в качестве одной из важнейших целей педагогической деятельности – формирование одаренности ребенка и определение ценности его индивидуальности.

Развитие педагога в сфере ИКТ-компетентности определяется нами на основе профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и включает владение ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми. Педагог, обладая такими компетенциями, может осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии (если это целесообразно); должен знать психолого-педагогические основы и методику применения технических средств обучения, информационных и коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, если их использование возможно для освоения дополнительной образовательной программы [7].

Так в сфере ИКТ-компетентности в художественном образовании можно выделить такие *профессионально важные компоненты, как:*

• Знание способов, методов и форм повышения эффективности образовательного процесса за счет педагогически целесообразного использования средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ);

• Умение проектировать образовательный процесс с использованием современных средств ИКТ;

• Умение использовать средства ИКТ для организации формирующего и итогового оценивания, мониторинга качества образовательного процесса;

• Умение проектировать образовательный процесс с использованием современных средств ИКТ;

• Знание методов и приемов, ресурсов сети Интернет для решения задач воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в художественной деятельности;

• Умение использовать возможности средств и сервисов информационно-коммуникационных технологий для формирования личностных результатов обучающихся (самопознание, смыслообразование, самоопределение, морально-ценностные установки и т. п.) в процессе внеурочной деятельности;

• Владение инновационными технологиями и формами организации учебной и внеучебной деятельности с использованием средств ИКТ, направленными на решение задач воспитания и духовно-нравственного развития в художественной деятельности;

• Умение использовать возможности образовательной среды, ее информационного, программного и аппаратного обеспечения для формирования универсальных учебных действий, предметных и личностных результатов обучающихся в художественном образовании;

• Владение навыками анализа электронных образовательных ресурсов с учетом основных дидактических, эргономических и технических требований; оценки их образовательного потенциала для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, исследование самооценки индивидуального педагогического стиля работы педагога дополнительного образования в современной информационной среде может происходить по перечисленным выше параметрам и будет отражать качество преподавательской деятельности и воспитательной позиции педагога, на наш взгляд, довольно объективно.

Литература

1. Santi E.A., Gorghiu G. The teacher's role on building the high-school student's self-esteem// The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS – URL: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/MEPDEV2016FA082.pdf (Дата обращения: 29.03.2019).

2. Sumbleen A., Abdul Kh., Ronald P. Rohner Influence of Perceived Teacher Acceptance and Parental Acceptance on Youth's Psychological Adjustment and School Conduct: A Cross-Cultural Meta-Analysis – URL: https://doi.org/10.1177/1069397114552769 (Дата обращения: 29.03.2019).

3. Александрова Т.И. Мотивационно-смысловые установки личности педагога и их влияние на эмоциональное благополучие личности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. – Хабаровск, 2006. – 25 с.

4. Гребенюк Т.Б., Любишина С.А. Педагогика индивидуальности, 2014. – URL: https://www.monographies.ru/en/book/view?id=238 (Дата обращения: 28.03.2019).

5. Дроздова И.А. Личностно-развивающее взаимодействие педагога и учащихся как фактор становления субъектной позиции младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Дроздова; [Место защиты: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина]. – Елец, 2011. – 23 с.

6. Иванова В.М. Влияние личности педагога на развитие взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста: дис... канд. психол. наук: 19.00.05. – Санкт-Петербург, 2001. – 151 с.

7. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» – URL: https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html (Дата обращения: 28.03.2019).

8. Шорохова О.И. Личностные особенности педагогов как фактор успешной социализации дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.И. Шорохова; [место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов н/Д, 2015. – 23 с.

К вопросу об оценке влияния образовательной среды вуза на творческое развитие студентов

Стукалова Ольга Вадимовна,
доктор педагогических наук, доцент, заместитель заведующего
Лаборатории интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования», Москва

Радомская Ольга Игоревна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Лаборатории интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования», Москва

On the issue of assessing the impact of the university educational environment on the students' creative development

Olga Stukalova,
Doctor of Education, Associate Professor,
Deputy Head of the Laboratory of Integration of Arts and
Cultural Studies named after B.P. Yusov,
Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow

Olga Radomskaya,
PhD (Pedagogical Sciences), Senior Researcher,
Laboratory for the Integration of Arts and Cultural Studies named after B.P. Yusov,
Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow

Ключевые слова: образовательная среда, творческое развитие, студенты, оценка, критерии.

Keywords: educational environment, creative development, students, assessment, criteria.

Аннотация. Статья посвящена вопросам оценки влияния образовательной среды вуза на творческое развитие студентов. Показаны критерии, определены факторы педагогического потенциала образовательной среды. Статья выполнена в рамках проекта «Художественное и культурологическое образование в общеобразовательных организациях: современные подходы оценки качества и взаимосвязь с общими образовательными результатами школьников».

Abstract. The article is devoted to the issues of assessing the impact of the university educational environment on the students' creative development. The criteria are shown, the factors of the educational environment pedagogical potential are determined. The article was made in the framework of the project "Art and Cultural Studies in General Education Organizations: Modern Approaches for Quality Assessment and Relationship with the General Educational Results of Students".

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 год.

Творческое развитие студентов во многом определяется построением образовательной среды вуза. Представления о возможностях образовательной среды получили фундаментальное теоретическое обоснование в трудах Я.А. Коменского, И.Ф. Гербарта, Ф.А.В. Дистервега, Р. Оуэна [2], [3]. Социальный аспект влияния такой среды рассматривался в работах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Я. Корчака. Идеи образовательной среды были развиты Б.Ф. Скиннером, который утверждал, что если существует возможность изменять окружение человека, то можно проконтролировать его поведение. Особый интерес к проблемам воспитания средой проявили советские ученые и педагоги-практики (А.С. Макаренко, М.Я. Басов, А.Г. Калашников и др.).

Структура образовательной среды изучена в работах В.А. Ясвина, В.И. Слободчикова, В.И. Панова и др. Содержание образовательной среды исследуется в трудах А.В. Хуторского, Р.М. Роговой [6], В.В. Рубцова [7] и др.

Г.А. Ковалевым выявлен спектр параметров влияния образовательной среды на личность:

1) специфическое физическое окружение;

2) факторы конкретной социокультурной обстановки, определяющие общий уклад и ритм жизнедеятельности;

3) ближайшее социальное окружение [4; с. 13–23].

Многолетняя исследовательская деятельность в области педагогических аспектов образовательной среды позволила профессору Л.Г. Савенковой определить законы формообразования и раскрыть виды влияния на развитие обучающихся, находящихся внутри подобной среды [8].

Ю.Н. Усов раскрыл возможности медиаобразования как фактора формирования культурно-образовательной среды. Интеграция искусств как основа создания образовательной среды рассматривается исследователями, работающими в рамках теории полихудожественного воспитания Б.П. Юсова (Е.П. Кабкова, Е.П. Олесина и др.).

Ю.Н. Кулюткиным и С.В. Тарасовым введено понятие «образовательная социокультурная среда» – это система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека [5].

Философское обоснование созданию образовательной среды дал Н.И. Киященко, сделавший акцент на роль среды в развитии эмоциональной отзывчивости, которая становится фундаментом взаимодействия личности с окружающим миром. С точки зрения авторов статьи, в организациях высшего образования образовательная среда объединяет качества педагогической и социально-культурной образовательных систем, что обусловливает ее влияние на творческое развитие личности.

Исследователями традиционно выделяются следующие критерии оценки образовательной среды:

– широта,
– интенсивность,
– модальность,
– степень осознаваемости,
– устойчивость,
– обобщенность,
– доминантность,
– когерентность,

что показывает степень согласованности влияния данного типа среды на личность с влияниями других типов сред.

Соотнося данные критерии с необходимостью корреляции влияния образовательной среды на творческое развитие будущих специалистов, мы предлагаем дополнить этот состав критериев такими направлениями оценки среды, как:

– оценка материально-предметной среды;

– оценка сферы творческого взаимодействия педагога и студентов, самих студентов, студентов и автора произведения, обучающихся и героев произведения и т. д. Актуальность этой сферы средового влияния для творческого развития студентов рассматривается в работах таких ученых, как А. Маслоу, В. Франкл, М. Мерфи, Ф.Е. Василюк, А.М. Эткинд.

Творческое развитие включает процессы влияния искусства, которое осуществляет свое воздействие не механически, оно опосредовано встречной активностью самой личности. Л.С. Выготский писал о том, что восприятие художественного произведения определяется как «трудная и утомительная психическая работа», «сложнейшая конструктивная деятельность вчувствования», заключающаяся в том, что «из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [1; с. 278-279].

Таким образом, любая форма контакта с произведением есть определенного рода деятельность, отнесем ли мы ее к роду художественной либо эстетической деятельности или нет. Именно от характера этой деятельности и будет зависеть результат – направленность, качество и глубина воздействия произведения на творческое развитие личности;

– оценка уровня творческой активности студентов в эстетико-коммуникативной деятельности. Создание преподавателем условий для пробуждения и развития творческой активности студентов в эстетико-коммуникативной деятельности являестя отражением высокого уровня педагогического мастерства.

Активность эта, конечно, не исчерпывается количеством, быстротой и даже содержательностью ответов на поставленный вопрос. Все формы занятий в вузе должны способствовать творческому развитию студентов, вырабатывать у них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению инициативы;

– оценка уровня межличностного общения. Для образовательного процесса в вузе общение – это, прежде всего, взаимодействие преподавателя и студентов, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение на занятии можно определить и как совместную творческую деятельность студентов и преподавателя, направленную на раскрытие жизненного содержания изучаемой темы, опыта нравственных отношений, заложенного в ней.

В исследовании были также апробированы критерии высокого уровня образовательной среды вуза культуры и искусства в контексте влияния на творческое развитие личности [9]:

1) органичное и продуктивное соединение общекультурной, социальной, образовательной и воспитательной составляющих учебного процесса;

2) достижение эффективных условий для развития каждого студента с опорой на принципы личностно ориентированного подхода и углубление содержания занятий за счет усиления гуманитарной составляющей, приобщения студентов к ценностям культуры и развития у них готовности к культуротворчеству, творческой самореализации в поликультурном пространстве.

Достижение такого уровня образовательной среды в вузе культуры и искусства необходима опора на следующие принципы:

• перевод содержания с уровня значений на уровень личностных смыслов;

• использование инновационных образовательных технологий (создание диалогического пространства занятия, проектные технологии, самостоятельная исследовательская деятельность студентов и т. д.);

• соотносительность динамики культуры и личности;

• активизация процессов саморазвития личности;

• детерминация содержания образования ведущими культурными традициями, национальными и общечеловеческими ценностями, нравственно-эстетическими идеалами;

• диалог культур;

• развитие мотивации на профессиональное совершенствование.

Итоговая диагностика влияния образовательной среды на творческое развитие личности предполагает анализ педагогической работы, направленной на эти процессы, совместное обсуждение полученных

результатов, внесение предложений по корректировке недостатков, обобщение экспериментального материала, подготовку программ управления качеством образования и методических рекомендаций.

Проведенный в исследовании системный анализ подходов к оценке влияния образовательной среды на творческое развитие студентов показывает, что:

– эффективность этих процессов определяется в первую очередь адекватностью содержания и структуры среды, соответствием запросу, выдвигаемому к высшему образованию современным обществом;

– образовательная среда вуза реализует следующие функции: гуманитарно-воспитательную; социально-адаптационную; культурологическую; эстетико-коммуникативную; образовательно-развивающую;

– влияние образовательной среды вуза на творческое развитие обеспечивается такими ее характеристиками, как целостность, фундаментальность, спектральность, открытость к конструктивному диалогу культур;

– важнейшей основой создания образовательной среды вуза является гармоническое соединение пространственно-временной, эстетико-коммуникативной, материально-предметной, социокультурной сред, способное обеспечивать комплекс педагогических условий для творческого развития и профессионального становления будущих специалистов.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, ЭКСМО, 2005. – 1136 с.

2. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Ред., перев. и примеч. проф. Г.П. Вейсберга; ввод. ст. Н.К. Баумана и проф. Г.П. Вейсберга. – М.: Учпедгиз, 1940. – 289 с.

3. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенберг, предисл. Е.Н. Медынского. – М., 1956. – 378 с.

4. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.

5. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

6. Рогова Р.М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. – М.: Институт развития личности РАО, 1996. – 144 с.

7. Рубцов В.В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – М., 2000. – С. 176–177.

8. Савенкова Л.Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к процессу освоения искусства в школе // Виды искусства и их взаимодействие в школе. – М., 2001. – С. 130–165.

9. Stukalova O.V. Quality of continuing education: specific features and conditions for objective expertise, factors of improvement / O.V. Stukalova // Quality – Access to Success. – 2018. – Т. 19. – № 163. – С. 104–110.

Педагогические условия организации проведения мониторинга по оценке качества культурологического образования в общеобразовательных организациях

Юдушкина Олеся Васильевна,
кандидат филологических наук, старший научный сотрудник,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования», Москва

Pedagogical conditions of the organization the monitoring to assess the quality of cultural education in educational institutions

Olesya Yudushkina,
Ph.D. (the philological sciences), the senior researcher,
The Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: oyudushkina@yandex.ru

Ключевые слова: культурологическое образование, общеобразовательные учреждения, оценка качества, межкультурное взаимодействие, мониторинг, педагогические условия.
Keywords: cultural education, general education institutions, quality assessment, intercultural interaction, monitoring, pedagogical conditions.

Аннотация. В статье исследуются организационно-педагогические условия мониторинга культурологического образования в современной школе. Особое внимание уделяется критериям оценки качества в условиях образовательного процесса, а также методическому обеспечению мониторинга и опытно-экспериментальной работе. Предложенная схема взаимодействия культурологического и основного общего образования в школе помогает организовать работу педагога наиболее продуктивно, что непосредственно влияет на общеобразовательные результаты обучающихся.
Abstract. The article investigates the organizational and pedagogical conditions of monitoring of cultural education in modern school. Particular attention is paid to the criteria of quality assessment in the educational process, as well as methodological support for monitoring and experimental work. The proposed scheme of interaction of cultural and basic general education in the school helps to organize the work of the teacher most productively, which directly affects the general educational results of students.

Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 год.

Культурологическое образование в школе на сегодняшний день становится одним из приоритетных направлений политики модернизации современного российского образования. Регламентация разработанных программ определяется Федеральным законом «Об образовании» (последняя редакция 2018 года) и «Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 года». Стратегически

культурологические основы, заложенные в общеобразовательные программы различных предметных областей («Искусство», «Филология», «История и общественные науки»), способствуют совершенствованию структуры и содержания общего образования.

В связи с этим одной из главных задач на сегодня становится улучшение качества образования на всех этапах образовательного процесса. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) дается перечень учебников и учебных пособий, согласно которому осуществление учебного процесса непосредственно связано с получением большого объема информации культурологического характера: как практического и теоретического опыта, так и ценностного отношения к миру.

Рассмотрим уровни образовательного процесса в контексте программ, ориентированных на культурологическое содержание (*рис. 1*).

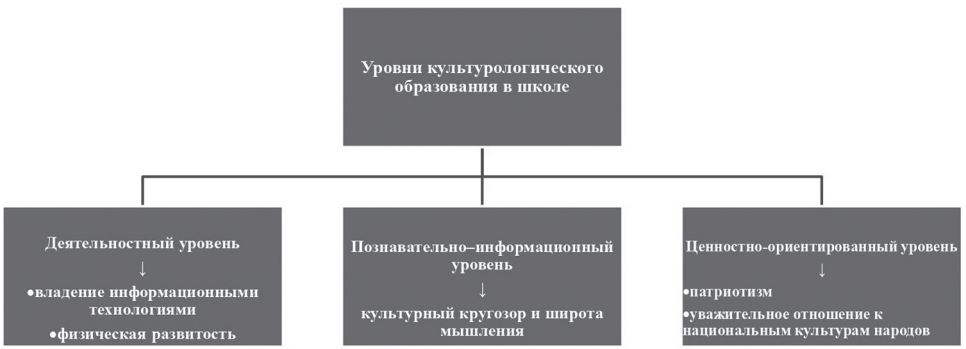


Рис. 1. Уровни образовательного процесса в контексте программ, ориентированных на культурологическое содержание

Согласно ФГОС, предметная область «Искусство» включает в себя усвоение художественных дисциплин – «Изобразительное искусство» и «Музыка», изучают их с 1 по 7 класс включительно. Художественное образование в начальной школе основано на принципах культуросообразности и развития творческого начала обучающихся. Эти принципы реализуются в инвариативной части программ таких предметов начальной школы, как: «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Русский язык», «Иностранный язык», «Основы религиозных культур и светской этики».

В соответствии с ФГОС на ступени начального общего образования (1–4 классы) осуществляется духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление

духовного здоровья обучающихся. Это позволяет создать так называемый «портрет выпускника начальной школы», а именно: выпускник – это любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение.

Таким образом, культурологическое образование в общеобразовательных организациях:

– обеспечивает процесс вхождения ребенка в мир культуры, приобщения к культуре;

– формирует целостное представление о ценностном единстве мировой, национальной, этнической культуры и культуры личности, что направлено на ценностные ориентации личности, культурную самоидентификацию, обеспечивая аксиологическую функцию культурологического образования;

– объединяет общекультурные составляющие содержания гуманитарного, художественного и собственно культурологического образования, обеспечивая интегративную функцию обучающих, воспитательных и развивающих функций общего образования, семейного воспитания и самообразования.

В связи с этим можно предложить предварительную критериальную базу оценки современного культурологического образования в начальной общей школе, опираясь на требования ФГОС и принципы культуросообразности, которые становятся определяющими при проведении мониторинга (в культурологическом образовании – процесс сбора, обработки, хранения и распространения изучения определенных характеристик образовательной системы / организации / процесса или отдельных ее компонентов, ориентированный на информационное обеспечение управления качеством культурологического образования, что позволяет с достаточной степенью объективности оценивать состояние объекта мониторинга в любой момент времени и дающий прогноз развития). Актуальность такой формы работы обусловлена необходимостью решения целого ряда проблем, связанных с инкультурацией детей и юношества, развитием их творческого потенциала, с продвижением и трансляцией передового педагогического опыта, широким применением действенных инновационных образовательных технологий и практик.

Распределение критериев позволяет определить педагогические условия реализации мониторинга в общеобразовательных организациях (в нашем случае, в начальной общей школе). Так, организация,

содержание и осуществление мониторинга качества культурологического образования обучающихся должны быть подчинены практической реализации требований, вытекающих из принципов: целенаправленности, непрерывности, целостности и разносторонности изучения качества культурологического образования, согласованности действий субъектов мониторинга, адресности и гласности добываемой с его помощью информации. Для обеспечения мониторинга необходима разработка диагностических материалов, составление программного обеспечения для подготовки экспертов и практические рекомендации по коррекции учебно-воспитательного процесса школ, основанного на принципах культуросообразности и развития творческого потенциала школьников.

Способы диагностики качества образования составляют адекватный его критериям оценки комплекс, способный обеспечить разностороннюю, сущностную, объективную и надежную информацию. Он включает в себя наблюдение за уроком как процессом развития, выбором программного обеспечения учебного процесса, работой с информационно-коммуникационными технологиями, деятельностью учителя, а также контрольное тестирование обучающихся.

Таблица 1
Критерии оценки качества основ культурологического образования в начальной общей школе (примерный план)

Критерии	Показатели
1. Ценностно-смысловой	Положительная мотивация к обучению. Умение делать выбор в предпочтениях в материале, представляющем культурную ценность, сформулировать собственное мнение, анализировать учебный материал
2. Общекультурный	Умение эффективно организовать свой культурный досуг. Уровень воспитанности обучающихся. Готовность к поисково-исследовательской деятельности
3. Информационный	Умение самостоятельно отбирать информацию о культурных ценностях, сохранять и передавать ее. Уровень владения мультимедиа и возможность применения мультимедийных средств в обучении
4. Коммуникативный	Эмоциональная отзывчивость, толерантность. Умение представить себя. Знание общепринятого этикета
5. Личностный	Знания о культуре здорового образа жизни. Сформированность культуры мышления и поведения

6. Учебно-познавательный	Умение творчески представить продуктивную деятельность. Умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки
5. Социально-трудовой	Готовность к поликультурному общению

Таким образом, оценка качества культурологического образования, систематизация эффективного практического опыта и инициатив общеобразовательных организаций, дальнейшее продвижение и распространение образовательных инноваций будет способствовать повышению качества образования в целом во взаимосвязи с повышением уровня и качества жизни растущего поколения.

Литература

1. Алексеева Л.Л. Предметы искусства в школе и оценка качества образования [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2017. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_15-20.pdf (Дата обращения: 20.02.2019).

2. Гирба Е.Ю. Организационно-педагогические условия мониторинга образовательного процесса в современной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2008.

3. Петрушин С.Н. Организация культурологического образования в образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Код доступа: https://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/104149/ (Дата обращения: 10.02.2019).

4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] // Код доступа: http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf (Дата обращения: 15.02.2019).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // [Электронный ресурс] // Код доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 15.02.2019).

Раздел 2

Интегративные процессы в современном художественном и общем образовании

Интеграция гуманитарных дисциплин в современном образовании – важнейшее условие формирования творческой личности

Альбов Алексей Павлович,
кандидат философских наук, доктор юридических наук,
профессор, советник директора,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»;
профессор Академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова, Москва

Integration of humanities in modern education is the most important condition for the formation of a creative personality

Alexey Albov,
Candidate of Philosophy, Doctor of Law, Professor,
Advisor to the Director, Federal State Budgetary Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education";
Professor of the Academy of Painting, Sculpture and Architecture of Ilya Glazunov , Moscow
E-mail: aap62@yandex.ru

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, педагогика, творческая личность, теория и методика профессионального образования.

Keywords: humanities, pedagogy, creative personality, theory and methods of vocational education.

Аннотация. В предложенной статье рассматривается проблема интеграции гуманитарных дисциплин как одного из важнейших условий формирования творческой личности. Показано, что дробность, непоследовательность освоения дисциплин, различный методологический и категориальный аппарат не позволяет сегодня сформировать целостную мировоззренческую позицию. Автором сделано предложение, что для преодоления этой ситуации целесообразно в рамках одного научного учреждения объединить усилия различных министерств РФ по формированию комплексного интегративного подхода по формированию творческой личности.

Abstract. The proposed article considers the problem of integrating humanitarian disciplines as one of the most important conditions for the formation of a creative personality. Today, the fragmentation, inconsistency in the development of disciplines, different methodological and categorical apparatus does not allow to form a holistic ideological position. To overcome this situation, it is advisable to unite the efforts of various ministries to form a comprehensive integrative approach to the formation of a creative personality within a single scientific institution.

Реформы, проводимые последние двадцать лет безостановочно во всех отраслях народного хозяйства, в административном корпусе, в сфере культуры, искусства, в образовании, нанесли немалый ущерб традиции, преемственности образования и формированию творческой личности. Происходит размывание национальных ценностей, дегуманитаризация, и как следствие: «снижение интеллектуального и культурного уровня общества; девальвация общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров; рост агрессии и нетерпимости, асоциальное поведение; деформация исторической памяти, негативная оценка значительных периодов отечественной истории, распространение ложного представления об исторической отсталости России» [1]. Нормативные документы, регулирующие общественные отношения в области гуманитарного образования, не в полной мере отражают особенности подготовки таких специальностей, как: музыкант, художник, скульптор, актер, режиссер, хореограф и многих других творческих направлений подготовки.

Образование в сфере культуры и искусства исторически традиционно строилось на национальных духовно-нравственных традициях, результатом стала плеяда всемирно-известных деятелей культуры. Система подготовки творческих личностей формировалась столетиями именно на базе сохранения и приумножения национального богатства, сохранение которого сегодня – первоочередная насущная задача не только государственной политики в целом, но Министерства культуры России, Министерства науки и высшего образования, Министерства просвещения.

Современная педагогическая система образования в сфере культуры и искусства в XXI веке приобретает инновационный характер – «образование в течение всей жизни», учебные заведения призваны пропагандировать историко-культурное и духовное наследие не только через предметное поле специальных дисциплин, но и посредством формирования интеллектуального социокультурного мышления, развития творческой личности.

Эта задача должна решаться через преподавание комплексных, мультипредметных дисциплин; как неоднократно отмечал академик Д.С. Лихачев, культура объединяет все стороны человеческой личности, нельзя быть культурным в одной области и оставаться невежественным в другой, уважение к разным сторонам культуры, к разным ее формам – вот черта истинно культурного творческого человека.

Основа реализации этой важнейшей задачи, на наш взгляд, является интеграция учебных дисциплин в современном образовании как важнейшее условие формирования творческой личности. Интеграция

дисциплин должна строиться на универсальности предмета и метода преподаваемой дисциплины, с учетом компетенций, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом. Основная его цель – подготовка высококвалифицированных кадров, обладающих фундаментальными гуманитарными знаниями, впитавших в себя ценности национальной культуры, способных к «сохранению этой культуры России, а также решение задачи обеспечения ее национальной безопасности в гуманитарной сфере» [1].

Возникает вопрос: для чего нужно учить и учиться? На этот вопрос святитель Василий Великий дает ответ: «Учить не за тем, чтобы только знали, но не иначе для того, чтобы и жили сообразно с учением». Отсюда главная задача образования в процессе интеграции учебных дисциплин для формирования творческой личности – научить каждого человека следовать национальным традициям, бережно относиться к своей культуре, уважать и изучать культуру других народов, а значит, в обществе будут укрепляться духовно-нравственные нормы и формироваться творческая личность: тогда культура может называться высокой, если даже она не создала техники или скульптуры, но ее так не назовут, если ей не хватает милосердия и доброты [2].

Сегодня практически во всех европейских учебных заведениях читаются на протяжении нескольких лет укрупненные междисциплинарные курсы по истории возникновения, становления, развития и взаимообусловленности культуры в различных ее формах. Западные коллеги осознают, что сохранение европейской культуры и национального образования в условиях глобализации и новых гуманитарных вызовов лежит в первую очередь на блоке гуманитарных дисциплин, призванных обеспечить духовно-нравственное воспитание личности, развитие ее творческого потенциала.

Каждое из звеньев трехуровневой системы образования в сфере культуры и искусства имеет не только свою историю и уникальные традиции, но и проблемы, возникшие за последние годы в процессе подготовки творческой личности. Снятие этих проблем должно способствовать сохранению лучшего в российском образовании и обеспечить формирование творческой личности в новых социально-экономических условиях.

Основой формирования творческой личности должна стать комплексная программа обучения предметам художественно-эстетической и гуманитарной направленности. В настоящее время в Российской Федерации в системе художественного образования функционируют около 17 тыс. учреждений дополнительного образования детей, из них 95% – муниципальные. Данная сеть охватывает 10,9 млн. детей и мо-

лодых людей от 5 до 18 лет, что составляет 49% от их общего количества [3]. Дополнительное образование детей, реализуемое в кружках, творческих студиях, секциях, а также в общеобразовательных школах, находится в ведении Министерства просвещения РФ.

К учреждениям дополнительного образования детей относятся и детские школы искусств, составляющие одну треть от общего количества данных учреждений. В отличие от общего эстетического развития подрастающего поколения детскими школами искусств (музыкальными, художественными, хореографическими) на протяжении длительного времени ставились иные цели и задачи, и основная цель их была поддержка и ранняя профессионализация талантливых детей. Учебные программы были направлены не столько на культурологическое воспитание, сколько на овладение детьми профессиональных навыков, необходимых для продолжения обучения на следующей ступени. С целью сохранения методической и творческой связи между детской школой искусств и последующим образованием необходимо продумать преемственность дисциплин гуманитарного цикла и продуманную мотивацию их освоения.

Следовательно, для формирования творческой личности ребенка-подростка-студента важно давать возможность выбирать цели, способы их достижения, использования различных методик, способствующих развитию мышления и творческих способностей. Подросток должен познать окружающий мир и себя в этом мире, сформировать ценностные установки, научиться мыслить, развивать творческое воображение.

Формирование в процессе обучения творческой личности – важнейшая задача современной культурной политики и образования. В основу воспитания должны быть положены как методические наработки, так и продуманная система гуманитарного образования. Над этой проблемой сегодня работают разные министерства на различных уровнях – от Федеральных до субъектов Федерации. Думается, целесообразно в рамках Института художественного образования и культурологии Российской академии образования подготовить единую универсальную программу, своего рода «логистику» освоения дисциплин гуманитарного блока – от дошкольного образования до послевузовского, связанную с интеграцией гуманитарных дисциплин в современном образовании.

Литература

1. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики».

2. Йохан Хёйзинга [Электронный ресурс]. – URL: https://www.chitalnya.ru/ work/1523033/ (Дата обращения: 13.02.2019).

3. Новоселова А.А. Дополнительное образование детей в отрасли культуры и искусства (детская школа искусств) [Электронный ресурс]. – URL: https://wiselawyer.ru/poleznoe/47280-dopolnitelnoe-obrazovanie-detej-otrasli-kultury-iskusstva-detskaya/ (Дата обращения: 13.02.2019).

Интеграция учебных предметов как путь повышения учебно-познавательной деятельности обучающихся основной школы

Донина Ирина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры профессионального педагогического образования
и социального управления, Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Виноградова Юлия Алексеевна,
учитель математики МАОУ «Школа № 17»,
г. Великий Новгород, Россия

Пеганова Екатерина Сергеевна,
педагог-организатор МАОУ «Школа №17»,
г. Великий Новгород, Россия

Integration of subjects as a way to improve the educational and cognitive activity of students of primary school

Irina Donina,
Doctor of pedagogical Sciences, Professor, the head of the Department of post-graduate residency, Professor of the Department of professional pedagogical education and social management, Novgorod state University named after Yaroslav the Wise,
Veliky Novgorod city, Russia
E-mail: Irina.Donina@novsu.ru

Julia Vinogradova,
Math teacher of MAOU "School № 17",
Veliky Novgorod city, Russia
E-mail: JuliaMiagkova@yandex.ru

Ekaterina Peganova,
Teacher-organizer of MAOU "School № 17",
Veliky Novgorod city, Russia
E-mail: cat.peganova@yandex.ru

Ключевые слова: качество образования, компетентностный подход, интегрированный подход, проблемы внедрения интегрированного подхода в школе.

Keywords: quality of education, competence approach, integrated approach, problems of implementation of competence approach at school.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема соответствия требований общества и школы к обучающимся. Выявлены подходы, позволяющие обучающемуся стать адаптированным в обществе. Представлены проблемы внедрения интегрированного подхода в школе и пути их решения.

Abstract. The article deals with the problem of compliance of the requirements of society and the school to students. Revealed approaches, allowing the student to become adapted in society. Problems of implementation of the integrated approach at school and ways of their decision are presented.

Современное общество выдвигает все более новые требования к образованию и его качеству. Сейчас выпускник должен обладать не только знаниями, умениями и навыками, но и быть готовым к решению сложных жизненных задач, уметь находить различные пути решения проблемы, уметь выбирать более рациональный способ выхода из сложной ситуации, и уметь обосновать свое решение.

Таким образом, главной задачей образования становится создание условий для такого обучения [2]; [3]; [4]; [5]. Поэтому внедрение компетентностного подхода – необходимое условие качественного образования. Он дает выпускнику школы не только багаж знаний, но и возможность ориентироваться в быстро меняющихся условиях жизни общества, незамедлительно реагировать на вопросы времени.

Общество хочет видеть также в выпускнике человека, который постоянно стремится к саморазвитию, самообразованию, к умению мыслить творчески.

Для общества успешный человек – это не только тот, кто способен добиваться результата в своей деятельности, но и тот, кто не останавливается на достигнутом.

Для развития таких компетентностей школа в процессе образовательного процесса включает более новые, усовершенствованные методы обучения, и одним из них является интегрированный подход.

Интеграция (*лат.* Integratio – «соединение») – процесс объединения частей в целое. В педагогическом аспекте под интеграцией понимается высшая форма выражения единства целей, принципов и содержания организации процесса обучения и воспитания, направленная на интенсификацию процесса образования, в результате чего происходит формирование у обучающихся качественно новой целостной системы знаний и умений [7].

Н.С. Светловская под словом «интеграция» в своих работах понимает «создание нового целого на основе выявленных однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах (учебных предметах, видах деятельности и т. д.), затем приспособление этих элементов и частей в несуществовавший ранее монолог особого качества» [8, с. 59].

Л.Н. Бахерева трактует это понятие как «процесс сближения и связи наук…», представляя собой «…высокую форму воплощения межпредметных связей на качество новой ступени обучения…», способствующей созданию нового целого «монолита знаний» [1, с. 48].

В.С. Кукушкин преподносит «интеграцию – как процесс, в ходе которого разобщенные знания по одному или нескольким разным учебным предметам объединяются в систему, обладающую свойством целостности» [6, с. 4].

Необходимое условие интегрированного подхода – наличие системности межпредметного взаимодействия, что позволит понять обучающимся, что все в этом мире взаимосвязано, а использование интегрированного подхода на уроках позволит увидеть и прочувствовать это.

Как же интегрированный урок выглядит на самом деле?

Во-первых, специфика таких уроков заключается в использовании двух и более связанных между собой учебных предметов. Зачастую такой вид деятельности используют при закреплении или повторении материала.

Учителю необходимо продумать методику проведения такого урока, определить объем и глубину раскрытия материала.

Для того чтобы узнать, с какими проблемами сталкивается учитель при создании таких уроков, как часто он применяет в своей деятельности интегрированный подход, были составлены анкеты, чтобы дать оценку возможностей интегрированного обучения и произведен опрос учителей школы № 17(г. Великий Новгород).

Первый вопрос дал понять, а знают ли вообще учителя о таком понятии, как интегрированное обучение, и знакомы ли с его технологией? 100% опрошенных учителей достаточно глубоко знакомы с теорией интегрированного обучения, что говорит о том, что в школе такой подход вынесен на уровень школы, а не только некоторых уроков.

Вопрос о роли интегрированного обучения в образовательном процессе основной школы показал, что 42% респондентов считают, что интегрированное обучение позволяет обеспечить целостный взгляд на мир. 37% учителей школы считают, что интегрированное обучение стимулирует познавательный интерес, потребность в новых знаниях. 21% опрошенных считает, что такое обучение способствует развитию памяти творческого мышления, интеллектуальных способностей обучающихся.

Вопрос, касающийся применения в своей практической деятельности интегрированного подхода к обучению, показал, что лишь 35% учителей школы частично применяют межпредметные связи между учебными дисциплинами, в основном объединяя лишь определенные темы учебного предмета. Остальные 65% редко применяют интегрированный подход на своих занятиях.

В школе появилась традиция в «День открытых дверей» проводить открытые уроки с применением интегрированного обучения. Учителя коллективно создают серию таких уроков и демонстрируют их гостям школы.

Опрос позволил прояснить и причину низкой реализации в практике учителей интегрированного подхода в обучении. Большинство учителей видят причину в отсутствии времени для дополнительной методической работы, а более опытные учителя считают, что в школь-

ных учебниках присутствует слабая реализация межпредметной интеграции. Для кого-то причиной является отсутствие материальных стимулов к дополнительной работе по составлению авторской программы интегрированного курса.

Таким образом, в школе присутствует интерес к использованию интегрированного обучения, но отсутствие методических разработок и времени у учителей на свои разработки позволят частично использовать такой подход в своей деятельности.

С другой стороны, так как интегрированное обучение позволяет не только обеспечить целостный взгляд на мир, но и стимулировать познавательный интерес к учебным предметам, способствовать развитию творческого мышления, интеллектуальных способностей, мы не могли не задействовать обучающихся в опросе и выяснить их мотивы учебной деятельности в школе, степень заинтересованности в интегрированном обучении, дисциплины, которые бы они хотели увидеть в интегрированном курсе.

В опросе участвовали 115 обучающихся основной школы. Анкеты были анонимными, к опросу обучающиеся подошли серьезно, ответили на все поставленные вопросы.

73% опрошенных своим мотивом обучения в школе считают, что в наше время в обществе необходимо быть всесторонне развитой личностью и в дальнейшем хорошо работать. 12% реципиентов учатся, потому что им нравится учиться, и они хотят больше знать, и только 4% учатся потому, что их заставляют родители.

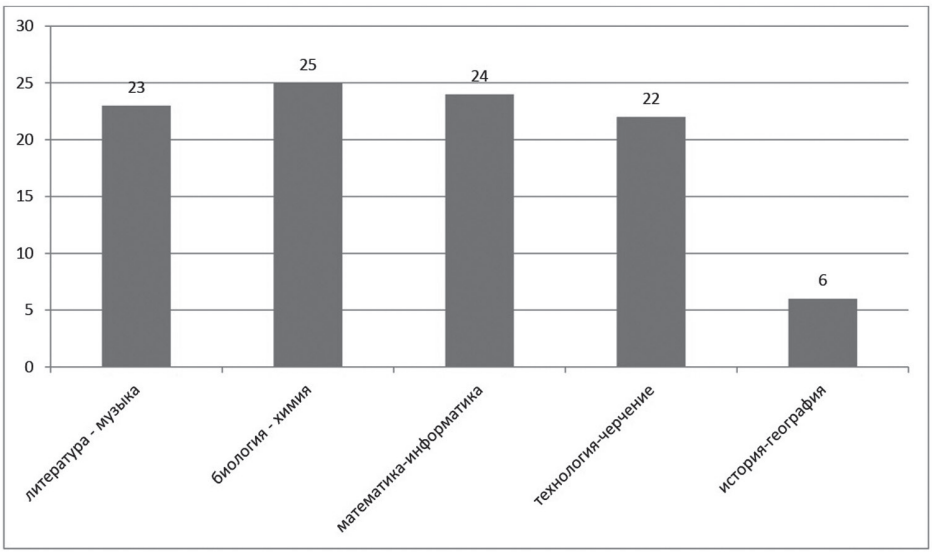


Рис. 1. Выбор учебных предметов обучающимися для интегрированного обучения

На вопрос: хотели бы, чтобы в школе было реализовано интегрированное обучение, 63% обучающихся ответили, что такой подход разнообразит учебный процесс, и было бы интересно на таких уроках. 37% опрошенных затруднились ответить.

На *рис. 1* на предыдущей странице представлен график выбора учебных предметов обучающимися, на которых они хотели бы, чтобы был разработан интегрированный курс и применен на занятиях.

Анализ результатов исследования, проведенного в школе, говорит о необходимости внедрения интегрированного подхода в обучении, разработке курса по определенным учебным предметам, позволяющего обучающимся обеспечить целостный взгляд на мир, разнообразить учебный процесс, стимулировать их познавательный интерес. Сейчас имеется широкий спектр внеурочной деятельности, где также можно использовать интегрированное обучение для связи различных предметов. Необходимо на административном уровне решить вопрос об обучении учителей данным технологиям интегрированного подхода и каждому из них внедрять и адаптировать под свой класс.

Литература

1. Бахарева Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 48–51.

2. Донина И.А. Маркетинг в школе: современный контекст проблемы // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-9. – С. 2040–2044.

3. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2013. – № 74-2. – С. 19–22.

4. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 4 (9). – С. 64–66.

5. Донина И.А. Конкурентоспособность персонала как фактор развития общеобразовательной организации в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 4 (16). – С. 121–125.

6. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии // Начальная школа. Изд. 2-е. – Ростов н/Д, 2004. – С. 384.

7. Разова Е.В., Бушмелева Н.А. Повышение качества обучения посредством интеграции учебных предметов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 6. – С. 46–50. – URL: http://e-koncept.ru/2015/65210.htm. (Дата обращения: 18.02.2019).

8. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57–60.

Художественно-эстетическая среда вуза как диалог с искусством: научный и творческий потенциал

Гузеева Светлана Васильевна,
старший преподаватель кафедры английского языка № 2,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
юридический университет им. О.Е. Кутафина» (МГЮА), Москва

Artistic and aesthetic environment of the university as a dialogue with art: scientific and creative potential

Svetlana Guzeeva,
Senior Lecturer of the Department № 2 of English language,
FSBEI of HE "Moscow State Law University named after O.E. Kutafina" (MSLA), Moscow
E-mail: skurenkova@yandex.ru

Ключевые слова: художественно-эстетическая среда, педагогика искусства, диалог с искусством, коммуникативный подход к обучению, научный потенциал, творческий потенциал.
Keywords: artistic and aesthetic environment, pedagogy of art, dialogue with art, communicative approach to learning, scientific potential, creative potential.
Аннотация. В статье рассматривается позитивный потенциал художественно-эстетической среды гуманитарного вуза на научный и творческий потенциал студентов.
Abstract. The article discusses the positive potential of the artistic and aesthetic environment of a humanitarian university for the scientific and creative potential of students.

Внедрение инновационных компонентов обучения на основе педагогики искусства в вузовское гуманитарное образование связано не только с уточнением содержания обучения, но и с поиском и разработкой адекватных учебных средств как необходимое условие результативности процесса обучения.

Педагогика искусства рассматривает актуальные вопросы современного научно-образовательного пространства, среди которых в рамках темы нашего исследования выделяются: инновационные формы обучения в области поликультурного развития с учетом социокультурной среды региона, педагогические подходы к организации образовательного процесса в системе высшего профессионального образования, эмоциональные механизмы личностного и творческого развития, информационно-коммуникативная безопасность в современной образовательной среде, механизмы реализации педагогической модели развития художественного восприятия и мышления обучающихся, гуманитаризация профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства, координацию и профессиональное консультирование учебных проектов, основы коммуникативной компетентности студентов и др. [1–7], [9–11], [13–15].

Концепт «коммуникация» – одно из востребованных понятий в междисциплинарных исследованиях в педагогике искусства. Это связано со стремительным освоением пространства межкультурных отношений в вузовском пространстве. Несмотря на то что теория коммуникации находится на определенном уровне научной разработанности, интерес к феномену коммуникации, в частности формированию коммуникативной культуры студентов в условиях художественно-эстетической среды вуза, не теряет своей актуальности [8].

Необходимо отметить, что художественно-эстетическая среда – это неотъемлемая часть вузовского образовательного пространства, где интеграция научной коммуникации и искусства играет одну из важнейших функций. По мнению современных исследователей, «искусство является универсальным средством социализации детей и молодежи, так как его педагогический потенциал во все времена использовался в образовании как способ введения подрастающего поколения в культурный контекст, пробуждения творческих возможностей и удовлетворения эстетических потребностей личности» [12]. Творческое развитие учащейся молодежи в рамках художественно-эстетической среды гуманитарного вуза возможно на основе технологии диалога искусств – продуктивной научно-креативной деятельности и интегративного знания о своей уникальной индивидуальности, обеспечивающей формирование научных, профессиональных, социокультурных и нравственно-ценностных ориентиров личности.

Существенная черта художественно-эстетической среды современного вуза – недирективный, коммуникативный подход к обучению, одно из действенных средств, позволяющих студенту развивать качества интеллектуальной и творческой, способной к культурному саморазвитию и самоопределению личности. В такой среде студент получает возможность наиболее органично и полноценно раскрыть свой образовательный и творческий потенциал, гармонично активизируя интеллектуально-эмоциональную личностную сферу, глубже понять научные и учебно-воспитательные стратегии, наладить продуктивное взаимодействие «преподаватель – студент» в контексте диалога искусств, направленного на инициацию внутреннего художественно-творческого потенциала студента и реализацию его в качестве субъекта научно-образовательной деятельности вуза.

Условия формирования коммуникативной культуры студентов в художественно-эстетической среде вуза соответствуют задачам подготовки конкурентоспособного специалиста и направлены на активное вовлечение студентов в ситуации профессионального общения и саморазвития. Одним из важнейших условий при этом является опора на

принципы личностно ориентированного подхода. Так, например, принципы создания художественно-эстетической среды юридического вуза отвечают таким требованиям формирования коммуникативной культуры будущих специалистов, как: фундаментальность, целостность, информативность, многоаспектность, универсальность, обширность, открытость, диалогичность. На поддержку этого процесса направлены и функции такой среды – интегративная, адаптивная, ценностная, формирование позитивных коммуникативных отношений.

Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА) представляет собой один из ведущих юридических вузов Российской Федерации, созданный на базе Центральных заочных курсов советского права в начале 30-х гг. прошлого века. Затем он был укрупнен до уровня института, в котором проходили подготовку юристы, и переименован во Всесоюзный юридический заочный институт (ВЮЗИ). В настоящее время в университете действуют институты, специализирующиеся на работе в различных отраслях права. На сайте университета (https://msal.ru/content/ob-universitete/) так сформулирована его миссия: «Студенты получают фундаментальные теоретические знания, практические навыки и, что не менее важно, дух профессии. В них воспитывают моральные качества настоящих юристов: целеустремленность, умение вести дискуссию, любовь к людям и своей работе. Именно такой подход позволяет воспитать настоящих профессионалов своего дела и продолжателей давних традиций юридического образования».

Анализ опросов и бесед со студентами позволили сделать вывод о том, что профессиональный выбор профессии юриста ярко выражен у 62 (38%) респондентов, участвующих в нашем исследовании. Высказывание «Я хочу быть хорошим юристом/ настоящим профессионалом/ компетентным специалистом» – это ключевой мотив выбора профессии, смысл будущей профессиональной деятельности. В выборе будущей профессиональной деятельности данная группа студентов ориентируется на примеры достижений известных юристов разных специализаций. Студенты проявляют активность в подготовке к участию в научных и социокультурных студенческих мероприятиях вуза, позитивно реагируют на привлечение их к общественной деятельности. Они активно посещают занятия и участвуют в учебно-исследовательских проектных мероприятиях, что считается важной предпосылкой успешности их будущей деятельности как специалистов, способных в процессе самообразования повышать свой уровень знаний для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности.

Литература

1. Акишина Е.М., Гальчук О.В., Печко Л.П. Инновационные формы обучения в области поликультурного развития с учетом социокультурной среды региона / Е.М. Акишина, О.В. Гальчук, Л.П. Печко // Педагогика искусства. – 2018. – № 4. – С. 241–250.

2. Алексеева Л.Л. Творческое развитие учащейся молодежи: к проблеме опытно-экспериментального исследования / Л.Л. Алексеева // Гуманитарное пространство. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 98–105.

3. Алексеева Л.Л., Васильева В.А., Трацевская Е.Ю. Концепция молодежного музыкального театра оперы и балета «Галина Вишневская» / Л.Л. Алексеева, В.А. Васильева, Е.Ю. Трацевская // Из опыта работы образовательных учреждений города Москвы в рамках Городской Инновационной Площадки (ГИП) «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы»: сб. тр. – М.: Интеллект–Центр, 2015.

4. Алексеева Л.Л., Ярошенко Н.Н. Традиции – новации – перспективы: к 85-летию Московского государственного Института культуры и Института художественного образования Российской академии образования / Л.Л. Алексеева, Н.Н. Ярошенко // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – 2 (64). – С. 10–17.

5. Гальчук О.В. Координация и профессиональное консультирование учебных проектов / О.В. Гальчук // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – С. 21–22.

6. Гальчук О.В. Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств / О.В. Гальчук // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 3. – С. 47–49.

7. Гузеева С.В., Альбов А.П. Концептуальная модель гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства / С.В. Гузеева, А.П. Альбов // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 25–28.

8. Гузеева С.В. Художественно-эстетическая среда вуза как условие формирования коммуникативной культуры студентов / С.В. Гузеева // Сб. научных статей по материалам XVIII Международной научно-практ. конференции «Экология как основа интегрированного обучения: Юсовские чтения». – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. – С. 236–242.

9. Гузеева С.В. Формирование основ коммуникативной компетентности студентов юридических вузов при изучении иностранного языка / С.В. Гузеева // II Московский юридический форум. VIII Международная научно-практическая конференция // Кутафинские чтения. – 2015. – С. 493–495.

10. Лиханова Е.Н. Общекультурный архитектурно-художественный профиль в системе дополнительного образования: основные направления развития [Электронный ресурс] / Е.Н. Лиханова // Педагогика искусства. – 2017. – № 4. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/lihanova_225–239.pdf.

11. Олесина Е.П., Радомская О.И. Механизмы реализации педагогической модели развития художественного восприятия и мышления обучающихся / Е.П. Радомская, Е.П. Олесина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 132–136.

12. Олесина Е.П., Радомская О.И. Модели построения интегрированного художественного пространства образовательной организации [Электронный ресурс] / Е.П. Олесина, О.И. Радомская // Педагогика искусства. – 2017. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/olesina_radomskaya_64–70.pdf.

13. Стукалова О.В. Педагогические направления обеспечения информационно-коммуникативной безопасности в современной образовательной среде / О.В. Стукалова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 5 (124). – С. 45–49.

14. Стукалова О.В., Курбатова Н.В. Педагогические подходы к организации образовательного процесса в системе высшего профессионального образования / О.В. Стукалова, Н.В. Курбатова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 232–236.

15. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

Творчество и современное химическое образование

Исаев Денис Сергеевич,
заместитель директора по УВР,
учитель химии МОУ СОШ № 43, г. Тверь

Соболев Александр Евгеньевич,
кандидат химических наук, доцент кафедры химии,
ТвГТУ, г. Тверь

Creativity and modern chemical education

Denis Isaev,
Deputy Director for educational work, chemistry teacher,
Municipal educational establishment
"Secondary school No. 43", Tver city
E-mail: IsaevDS@yandex.ru

Alexander Sobolev,
Candidate of Sciences (Chem.), Associate Professor,
Department of Chemistry, Tver State Technical University, Tver city
E-mail: also@live.ru

Ключевые слова: творчество, диалог как основа творчества, творческое химическое мышление, технология сотрудничества, внеурочная деятельность школьников по химии, мониторинг творческого химического мышления, итоговый проект по химии.

Keywords: creativity, dialogue as the basis of creativity, creative chemical thinking, technology of cooperation, extracurricular activities of students in chemistry, monitoring of creative chemical thinking, the final project in chemistry.

Аннотация. В данной статье рассматривается диалог как основа творчества обучающихся на уроках и внеурочных занятиях по химии. Обсуждается возможность формирования творческого химического мышления в современных условиях реализации требований ФГОС нового поколения. На примере реализации системы внеурочной деятельности школьников по химии, последовательно реализуемой в Тверской области, показано, что итоговый проект школьника является не только средством формирования и развития познавательного интереса обучающихся, но и их творческого химического мышления.

Abstract. This article considers the dialogue as the basis of creativity of students in the classroom as well as during extracurricular activities. We discuss the possibility of forming creative chemical thinking in modern conditions of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standards of new generation. Using the example of consistent realization of the system of extracurricular activities of students in chemistry in the Tver region, we show that the "final project of the student" is a tool of formation and development of his/her cognitive interest in chemistry and creative chemical thinking as well.

Творчество является сущностной характеристикой человека, представляет собой основной культурообразующий фактор. По мнению А.Л. Немчиновой [1], без творчества невозможна культура как среда обитания: традиции, обычаи, юридические и моральные законы, различные виды знания и материальная культура – продукты творчества человека.

В педагогическом словаре [2, с. 311] находим следующее определение понятия «*творчество*» – сознательная, целеполагающая, активная *деятельность человека*, направленная на *познание* (общественно-исторический процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания, на основе которых возникают цели и мотивы человеческих действий [3, с. 4-5]) и *преобразование действительности*, создающая новые, оригинальные, никогда ранее не существовавшие предметы, произведения и т. д. в целях совершенствования материальной и духовной жизни общества.

Надо отметить, что на сложность проблемы творчества указывает разнообразие подходов к пониманию его природы [1].

Понятие *«творчество» имеет* в историко-философском контексте *несколько смыслов*: *космологический* (творчество – процесс актуализации потенций, заложенных в Космосе), *теологический* (творчество обусловлено божьей волей) и *антропологический* (творчество – процесс целенаправленной деятельности человека по преобразованию существующего и созданию нового).

В современном контексте *творчество* уже понимают *как продукт человеческого существования, как диалоговое бытие*, выступающее условием всякой новизны (Э. Гуссерль). В последние десятилетия XX века разрабатываются концепции обмена идеями: концепция мозгового штурма (А. Осборн) и синектика (У. Гордон). Их авторы видят явные преимущества групповой формы обучения в решении творческих проблем. Отечественные исследования Ю.Н. Кулюткина и А.М. Матюткина показали, что оптимальных результатов в развитии личности обучающегося можно достигнуть только при использовании диалоговых форм обучения.

Следует отметить, что в [2, с. 312] указываются и другие условия успешного творческого процесса. Так, участники должны обладать специфическими способностями: богатым воображением, нешаблонностью мышления, критическим взглядом на вещи, умением обобщать факты, осмысливать их и выдвигать новые идеи и решения, умением сохранять веру в победу и силу духа в период творческих неудач, а также иметь активную жизненную позицию в процессе внедрения нового.

Диалог представляет собой основу творчества – процесс, где «Я» раскрывает себя «Другому», то есть творит. Креативная способность диалога выполняет функцию главного механизма устранения конфликтных (проблемных) ситуаций и механизма самотворения и саморазвития.

Попытаемся рассмотреть проблему творчества в современной общеобразовательной школе на примере учебного предмета «Химия».

Учебный процесс двусторонен, а значит, ситуация, где один только учит, а другой только учится, абсурдна. Почему творчески работающий учитель не только (а иногда и не столько) учит, но и учится у своих учеников? Да потому, что он умеет (и, конечно, желает) ставить своих воспитанников в положение обучающих, а себя – в положение обучаемого (например, при использовании диалогового обучения). Именно в диалоге ученик не просто перерабатывает информацию как субъективное открытие еще не известного ему знания [4, с. 20].

Какие же формы образования в современном общеобразовательном учреждении возможны?

Все общие формы организации современного образования школьника в общеобразовательном учреждении представлены на *рис. 1* [5, с. 55]. Очевидно, что при условии грамотной (профессиональной) работы учителя каждая из них будет способствовать решению основной задачи общеобразовательной школы – развитию творческой и нравственной личности школьника.

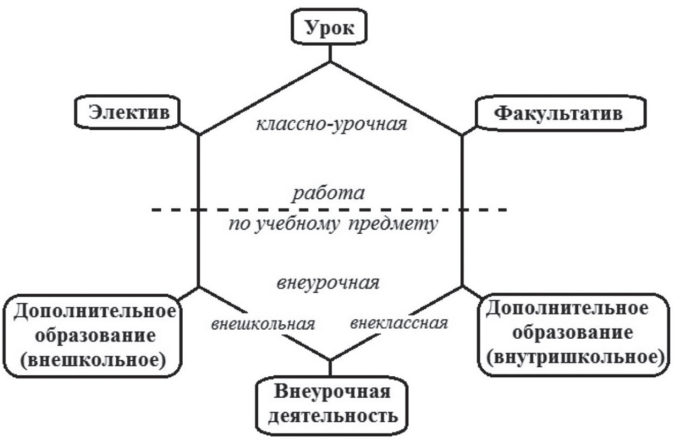


Рис. 1. Основные формы организации работы по учебным предметам [5]

Понимание *диалогической природы творчества* позволяет ответить на вопрос: Какие образовательные технологии будут соответствовать развитию обучающихся в ходе этого созидательного процесса? В первую очередь – это *технология сотрудничества*, одним из основных принципов которой является принцип выбора форм образования, обеспечивающих самостоятельность и творчество обучающихся [4, с. 30–36]. На наш взгляд, внеурочная работа по предмету максимально способствует реализации данного принципа – особенно при подготовке и защите *индивидуального, парного или группового итогового проекта,* что требует ФГОС нового поколения [5], [6], [7].

Вопросы методики организации учебных и внеурочных занятий в рамках технологии сотрудничества по различным учебным предметам актуальны для современного творческого учителя, стремящегося к самосовершенству. Подробнее познакомиться с методиками организации сотрудничества на учебных занятиях и в воспитательной работе можно в [4].

В методике обучения химии способность школьников к познанию связывается с формированием умений самостоятельно планировать, проводить эксперимент и анализировать результаты исследования, и умений строить и перестраивать теоретические модели в зависимости от возникающих факторов.

Известный ученый-методист О.С. Зайцев считал, что целью обучения «*является воспитание творчески активного специалиста*» [8, с. 23]. Основную задачу обучения Олег Серафимович видел в формировании «творческого химического мышления», понимая под творчеством деятельность, связанную «с устной и письменной речью: описание изучаемого объекта (реакция и вещество), объяснение причин прохождения реакции, поведения веществ, их свойств… поиск и обсуждение проблем в предложенном учебном материале, в результатах решения задачи, в результатах эксперимента и т. п.» [8, с. 157].

Таким образом, *целью обучения химии* в средней школе можно считать формирование творческого химического мышления и экспериментальных (в том числе исследовательских) умений обучающихся, развитие высоконравственной личности школьника.

Большую методическую помощь учителям химии может оказать книга [9], в которой описана методика формирования у обучающихся опыта химического творчества. Авторы показывают, что творческий процесс связан не только с содержанием деятельности, но и с особенностями личности обучающихся, способности их к сотрудничеству.

Не останавливаясь подробно на методах формирования творческого мышления на учебных занятиях по химии, покажем, каким образом в условиях общеобразовательной школы в рамках учебного предмета «Химия» можно (и нужно) осуществлять мониторинг сформированности творческого химического мышления (*рис. 2*) [10]. (Заметим, что информация, представленная на рис. 2, также отражает возможные средства формирования мышления.)

Подробнее познакомиться с методикой определения уровня творческого химического мышления обучающихся средней школы можно в работе [11]. Идея и первоначальный вариант этой методики применительно к высшей школе были разработаны профессором О.С. Зайцевым [8, с. 345–347].

Результатами *уровня сформированности* знаний и *творческого химического мышления* при описании химического объекта или явления (как в письменной, так и в устной речи) можно считать:

1) *показатель научности описания* – среднее число учений, привлеченных к описанию (учение о строении вещества, о направлении химического процесса, о скорости химической реакции, о периодическом изменении свойств элементов и т. д.), среднее число новых научных понятий, используемых в работе (в сравнении с предыдущими итогами мониторинга);

2) *обнаружение понимания логики науки*;

3) *междисциплинарная направленность*;

4) *систематизация и классификация* и др.

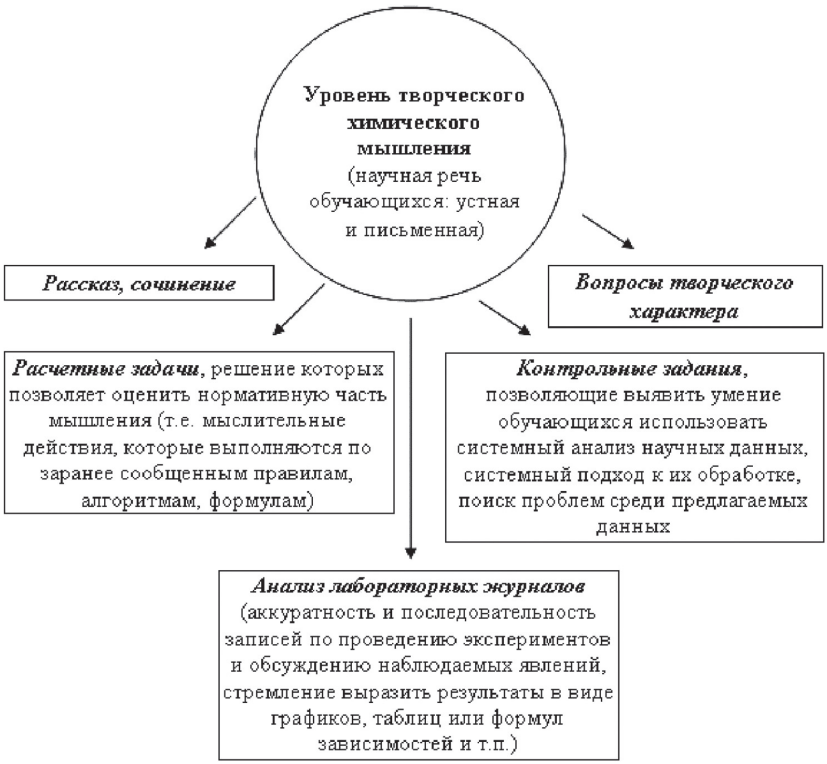


Рис. 2. Определение уровня творческого химического мышления школьников [10]

Курс химии играет огромную роль в дальнейшем развитии нравственной культуры школьника, его воспитании средствами учебного предмета. Основными направлениями воспитательной деятельно-

сти обучающихся на уроках и внеурочных занятиях по химии могут выступить следующие [12]: 1) формирование мировоззренческих идей, убеждений в преобразующей силе науки и познаваемости мира; 2) установление межпредметных связей химии; 3) трудовое воспитание; 4) воспитание коллективизма, сотрудничества, взаимопомощи; 5) использование памятных дат; 6) использование тем развития на конкретный период.

Всемирно признанный авторитет в сфере развития творческих способностей, профессор Уорикского университета (Великобритания) Кен Робинсон считает [13], что в образовании *преобладают науки*, *а развитию творческого потенциала время почти не отводится.* Такое образование отвечало нуждам общества в индустриальный XX век, однако в нынешнем XXI веке более важен творческий потенциал человека. Автор убежден, что за последние тридцать лет в мировой экономике появилась новая мощная сила – сектор интеллектуальной собственности (творческая индустрия). Она включает в себя такие виды деятельности, как реклама, архитектура, искусство, дизайн и мода, кинематограф и телевидение, включая развлекательные программы, музыка и театр, издательский бизнес, программные и вычислительные услуги, радио и многое другое. Все они основаны на творческом потенциале людей. Традиционные формы образования, как считает К. Робинсон, активно подавляют условия, при которых формируется творческое начало личности. Маленькие дети, поступая в школу, обычно переполнены творческими идеями, а к окончанию школы многие из них полностью утрачивают веру в свои способности.

Для решения проблемы творчества в современной системе образования К. Робинсон предлагает «*развивать навыки творческой работы*», а для этого во время учебных занятий: поощрять эксперименты, поиск и готовность совершать ошибки, «свежую мысль», свободную от немедленной критики, выражение личных идей и чувств; объяснять фазы творческого труда и затраты времени на каждую фазу («… если мы не можем решить проблему, лучше отложить ее на потом, задвинуть подальше, в спутанные глубины нашего подсознания, – и оно обязательно предложит нам какой-то выход…»); развивать понимание роли интуиции и эстетического процесса; поощрять обучающихся рассматривать новые идеи и выдвигать гипотезы; способствовать критической оценке идей [13, с. 288].

Пожалуй, лучших рекомендаций для педагогов-практиков и не придумать!.. Но возникает новая проблема: как реализовать творческий подход в обучении в рамках новых стандартов общего образования?

Новым вызовам в химическом образовании нужны новые педагогические практики. Внедрение системы внеурочной деятельности школьников по химии в Тверской области [5-6] показало, что реализация ее возможностей способствует не только формированию и развитию познавательного интереса к учебному предмету «Химия» и более качественной подготовке к выпускным экзаменам по химии в форме ОГЭ и ЕГЭ, но и развитию творческого химического мышления. Последнее в полном объеме может быть реализовано через индивидуальные итоговые проекты по химии как допуск к государственной итоговой аттестации по учебному предмету «Проектная деятельность». Именно в *творческом диалоге учителя и ученика рождается тема проекта*, выбор которой обусловливается в первую очередь актуальными для школьника и педагога содержанием предмета «Химия» и формой проектного продукта [7], [14].

Литература

1. Немчинова А.Л. Творчество как диалог: автореф. дис. … канд. филос. наук / А.Л. Немчинова. – Волгоград, 2007. – 24 с.

2. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова; Сост.: М.Н. Колмакова, В.С. Суров. – 2-е изд., доп. и доработ. – М.: Политиздат, 1988. – 367 с.

3. Золотухин В.Е. История и философия науки для аспирантов: учебное пособие / В.Е. Золотухин. – Изд. 3-е, доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 75 с.

4. Бухвалов В.А. Развитие обучающихся в процессе творчества и сотрудничества / В.А. Бухвалов. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 144 с.

5. Исаев Д.С., Пак М.С. Современные подходы к организации внеурочной работы с учащимися / Д.С. Исаев, М.С. Пак // Химия в школе. – 2018. – № 2. – С. 54–58.

6. Исаев Д.С., Соболев А.Е. Внеурочная деятельность школьников по химии: теоретический и прикладной аспекты / Д.С. Исаев, А.Е. Соболев. – Тверь: СФК-офис, 2018. – 180 с.

7. Исаев Д.С., Соболев А.Е., Пак М.С. Программа «Химия для любознательных» / Д.С. Исаев, А.Е. Соболев, М.С. Пак // Химия в школе. – 2018. – № 3. – С. 50–55.

8. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Зайцев. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», – 1999. – 384 с.

9. Оржековский П.А. Творчество учащихся на практических занятиях по химии: Книга для учителя / П.А. Оржековский, В.Н. Давыдов, Н.А. Титов. – М.: АРКТИ, 1999. – 152 с.

10. Исаев Д.С. Система мониторинга сформированности творческого химического мышления и экспериментальных умений учащихся при обучении химии в средней школе / Д.С. Исаев // Мониторинг качества образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 20 сентября 2006 г. – Тверь: Тверской государственный технический университет, 2006. – С. 62–76.

11. Исаев Д.С. Определение уровня творческого химического мышления обучающихся / Д.С. Исаев // Справочник заместителя директора школы. – 2010. – № 3. – С. 88–94.

12. Исаев Д.С., Соболев А.Е. Основные направления воспитательной деятельности на уроках и внеурочных занятиях по химии / Д.С. Исаев, А.Е. Соболев // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сб. научн. тр. 64-й Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием (г. Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2017 года). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 79–88.

13. Робинсон К. Образование против таланта / К. Робинсон; пер. с англ. Н. Макаровой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, ЭКСМО, 2013. – 336 с.

14. Исаев Д.С., Соболев А.Е. Возможности внеурочной деятельности школьников для подготовки итогового проекта по химии / Д.С. Исаев, А.Е. Соболев // Актуальные проблемы химического и биологического образования: сборник материалов IX Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, г. Москва, 20-21 апреля 2018 года / Под ред. П.А. Оржековского. – М.: МГПУ, 2018. – С. 135–138.

Философское эссе как способ «бодрствования» мышления студента

Михайлова Елена Евгеньевна,
доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры психологии и философии,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

Philosophical essay as a way to wake student's thinking up

Elena Mikhailova,
Doctor of Philosophy, Professor,
Prof., Department of Psychology and Philosophy,
Tver State Technical University, Tver city
E-mail: mihaylova_helen@mail.ru

Ключевые слова: активность, мышление, творчество, обучение, философия, эссе, преподаватель, студент.

Keywords: activity, thinking, creativity, learning, philosophy, essay, teacher, student.

Аннотация. В статье поднимаются вопросы, связанные с поиском способов усиления креативности студента высшей школы. Жанр философского эссе представлен как доступная и продуктивная возможность активации мышления студента. Дискурсивный посыл к идейному наследию античности помогает высветить роль преподавателя философии сквозь призму трех метафорических образов Сократа – «овода», «повитухи» и «электрического ската». Роль «овода» – активировать мышление студента, учить его задаваться правильными вопросами. Роль «повитухи» – способствовать в поисках ответа на поставленные вопросы. Роль «электрического ската» – помогать рефлексировать над вариантами ответов, проявляя гибкость и оригинальность мышления.

Abstract. In the article ways to enhance the creativity of a high school student is the main topic. The genre of philosophical essay is presented as an affordable and productive opportunity to activate a student's thinking. The discursive message to the ideological heritage of antiquity helps us to highlight the role of the philosophy teacher through the prism of three metaphorical images of Socrates – the "gadfly", the "midwife" and the "electric ray". The role of the "gadfly" is to activate student's thinking, to teach him how to ask correct questions. The role of the "midwife" is to help in the search for answers to the questions posed. The role of the "electric ray" is to help reflect responses and to let students show flexibility and originality of their thinking.

Создателем жанра философского эссе считается французский мыслитель эпохи ренессанса М. Монтень. Его сочинение «Опыты» (1580 г.) было написано в непривычной для схоластической мысли манере и представляло собой союз лаконичных и аргументированных рассуждений, связанных между собой этико-познавательными переживаниями самого автора. Темы для рассуждений, предложенные Монтенем, говорят сами за себя: «Различными средствами можно достичь одного и того же», «Наши чувства устремляются за пределы нашего "Я"», «О том, что наши намерения являются судьями наших поступков», «О том, как мы смеемся и плачем от одного и того же» и т. д. [4]. Как

видим, с посыла М. Монтеня суть рассуждений и канва мысли задается в самом названии эссе.

Позже эпистолярный жанр эссе стал широко использовать И. Кант. Темы его рассуждений в духе философии долженствования отражают поиск взаимосвязи нравственных и интеллектуальных начал сущности человека: «Счастье другого как цель, которая есть в то же время долг», «Что такое долг добродетели?», «О совести», «О любви к человеку», «Об уважении», «Для добродетели требуется прежде всего власть над самим собой», «О лжи», «О скупости», «О долге благодарности» и др. [2].

Сегодня, как известно, эссе используется в качестве задания по ЕГЭ как письменная иллюстрация способности выпускника школы к самостоятельному изложению своей позиции по конкретному вопросу.

Для практических занятий по философии в вузе жанр эссе является действенным способом повысить креативность студента, то есть помочь ему создать новое, «свое», из того, о чем уже не раз говорилось. Мой опыт показывает, что для начала полезно очертить круг условий для написания философского эссе. Во-первых, философское эссе отличается от других видов, например от литературно-критического, художественного или исторического, тем, что здесь требуется соблюдение логики рассуждений. Поэтому начинать надо с ключевого понятия, тематизированного в названии, отразить присущую ему вариативность и артикулировать приемлемую для себя версию. Обозначив интересы и приоритеты, можно браться за аргументацию своего выбора посредством рассуждений и примеров. Очертить свою позицию в сжатой и доказательной форме – внешний искомый результат эссе. Однако потенциал философского эссе содержит и эффект формирования умственной дисциплины студента.

Философское эссе помогает преподавателю помочь мышлению студента пребывать в состоянии «бодрствования». Термин «бодрствование» своими корнями уходит в традицию древнегреческой мысли. История философии свидетельствует, что античные философы, с посыла Сократа, вскрыли единство рационального и нравственного начала в природе человека. Сократ верил, что, беседуя, можно научить добродетели. Сократ полагал, что, беседуя о знании, о благочестии, о справедливости, о мужестве, он помогает людям стать мудрее, благочестивее, справедливее, мужественнее. Даже если собеседник не получит ответов, которыми мог бы руководствоваться в своих дальнейших поступках, его сознание останется в состоянии «бодрствования» [3, с. 8].

По свидетельству учеников, Сократ сам себя называл оводом и повивальной бабкой, а Платон впоследствии назвал его электрическим скатом – рыбой, когда в момент касания с ней, происходит онемение и

оцепенение. Последнее «работает» лишь потому, что сам скат находится в оцепенении. Отсюда и вытекает суждение: будучи в оцепенении, я заражаю своим замешательством других. Чтобы побуждать других к правильным суждениям, надо самому знать себя. Отсюда вырисовывается и девиз, к нему всегда апеллировал Сократ: «Познай самого себя».

Дискурсивный посыл к идейному наследию античности помогает высветить роль преподавателя философии сквозь призму трех метафорических образов Сократа – «овода», «повитухи» и «электрического ската». Во-первых, Сократ – овод: он знает, как пробудить своих сограждан от заблуждений. Для чего же Сократ будит своих сограждан? Для того чтобы заставить их мыслить, задаваться вопросами, а ответами на них они будут руководствоваться в своих поступках.

Во-вторых, Сократ – повивальная бабка. Здесь требуется умение «принимать» рождение мысли, то есть выводить суждения из своих рассуждений. Сократ помогал людям освободиться от предрассудков, препятствующих их мышлению. «Пожалуй, он занимался тем, что Платон, определенно держа в уме Сократа, приписал софистам: он очищал людей от их «мнений», то есть от тех предрассудков, что препятствуют мышлению, внушая нам, будто мы нечто знаем, тогда как на самом деле не только не знаем, но и не можем знать», – цитирует современный философ Х. Арендт мысль Платона из диалога «Софист» [1, с. 239].

В-третьих, Сократ – электрический скат. На первый взгляд, кажется, что метафора электрического ската противоположна оводу: он вводит в оцепенение, тогда как овод пробуждает. Тем не менее то, что извне, с точки зрения повседневности, не может не выглядеть как оцепенение, воспринимается Сократом как высшее состояние жизни. Понимая, что мышление есть невидимая форма проявления активности человека, Сократ использовал для его описания метафору ветра: «Ветров самих не видать, но действия их нам видны, и приближение их мы чувствуем» [1, с. 240]. Метафорой ветра объясняется и то, почему один и тот же человек может восприниматься окружающими одновременно и как овод, и как электрический скат. При очередном порыве ветер каждый раз уничтожает свои прежние проявления. В природе ветра «уничтожать» – означает «размораживать» то, что язык, как посредник мышления, «заморозил», превратив в мысли и слова. Исходя из этого, сократовское оцепенение мысли можно рассматривать как готовность к новому знанию, к пересмотру прежних представлений. Такая мыслительная активность имеет двоякий характер: оцепенение необходимо для того, чтобы остановиться и подумать, а затем возобновить поиск ответов на новые вопросы, но уже в своей, авторской интерпретации.

Проиллюстрируем вышесказанное примерами из рассуждений студентов 2-го курса Тверского государственного технического университета. Любопытно, что из десятка предложенных тем студенты чаще всего выбирают четыре: «Я – креативный человек», «Я – сетевой человек», «Зачем развивать память, если сегодня все можно найти в Google» и «Мои личные границы и приватность в цифровую эпоху».

Тема эссе «Я – креативный человек».

Студент Денис Л. рассуждает, что креативность – это проявление творческих способностей человека. Он считает себя творческим человеком и приводит два аргумента, подтверждающих это суждение. «Я играю в КВН, там нужна быстрая реакция, поэтому шутки, придуманные мной, – это и есть что-то новое. Кроме того, я работаю диджеем, и чтобы быть интересным для публики, я должен каждый раз по-новому составлять свой сет, то есть музыкальную программу».

Студент Андрей Ч., так же оценивая себя творческим человеком, поскольку сочиняет электронную музыку, пишет: «В музыке, как известно, есть только семь нот, но если взять понравившуюся DAW (программу для создания музыки) и по-разному соединять музыкальный лад и тональность, то получается что-то новое».

Студент Павел К., называя себя креативным человеком, приводит следующие аргументы: «Я читаю книги, занимаюсь спортом, учусь играть на гитаре. Все это раскрывает меня как личность и помогает найти себя в обществе». Здесь наблюдается часто встречающаяся у студентов подмена понятий. Скорее всего, молодой человек путает креативность с саморазвитием, говоря о своих интересах и достижениях, а не о гибкости мышления, или о быстроте выбора, или об инаковидении.

Студент Дмитрий С. считает, что креативность необязательно связана с образованием. Так, на его взгляд, известный предприниматель Ингвар Кампрад, основатель ИКЕА, никогда не учился в университете, однако его теорию ведения бизнеса изучают во многих университетах. «Размещать заказы на товар в тех странах, где это стоит дороже – это было креативно и незамысловато», – дает оценку студент.

Тема эссе: «Зачем развивать память, если сегодня все можно найти в Google».

Студент Илья К. считает, что память надо развивать, и приводит аналогию с мускулами, которые надо упражнять, иначе они станут дряблыми. Далее он справедливо рассуждает о том, как нежелательна сетевая зависимость: «Найдя информацию единожды, мы используем ее и тут же выбрасываем из головы, зная, где и как потом ее можно найти. Но можно оказаться и вне доступа к сети…». В заключение молодой

человек признается, что по его ощущениям память стала ослабевать и виной всему такой ритм поиска информации, как «нашел–использовал–забыл».

Студент Дмитрий С., рассуждая о необходимости развивать память, делает акцент на умении человека работать с информацией: «Уметь найти информацию – очень важно, чем больше человек знает и помнит, тем эффективнее ищет информацию в сети».

Если суммировать эти и многие другие примеры саморефлексии, оставшиеся «за кадром», то «бодрствование» мышления студенты объясняют своим умением работать с информацией и своими творческими увлечениями. Выбор тем для эссе, разумеется, отражает проблемы реальной действительности и вопросы, волнующие студенческую молодежь. В таком ракурсе можно говорить и о востребованности преподавателя философии, выполняющего три символические роли: «овода» – бодрить, активировать мышление студента, учить его задаваться правильными вопросами; «повитухи» – способствовать в поисках ответа на поставленные вопросы; «электрического ската» – помогать рефлексировать над вариантами ответов, проявляя гибкость и оригинальность мышления.

Литература

1. Арендт Х. Ответственность и суждение / Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2013. – 352 с.

2. Кант И. Метафизические начала учения о добродетели // И. Кант. Собр. соч. В 8-ми т. Т. 6 / Пер. с нем. – М.: ЧОРО, 1994. – 613 с. – С. 413–522.

3. Михайлова Е.Е. Три образа Сократа: к вопросу о преподавании философии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2018. – № 2. – С. 7–12.

4. Монтень М. Опыты. Избранные произведения: в 3-х т. Т. 1 / Пер. с фр. – М.: Голос, 1992. – 384 с.

Интеграция искусств в школьном филологическом образовании

Хриптулова Татьяна Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент, учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Средняя школа № 21 им. Н.И. Рыленкова», г. Смоленск

Integration of arts in school philological education

Tatiana Khriptulova,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Russian language and literature teacher,
MBOU "Secondary School № 21 named after N.I. Rylenkova", Smolensk city
E-mail: khriptulovatat@rambler.ru

Ключевые слова: интеграция искусств, литература, театр, музыка, школьное филологическое образование, интерпретационная деятельность, театральное творчество, творческая работа, инновационный подход.
Keywords: integration of arts, literature, theater, music, school philological education, interpretation activities, theatrical creativity, creative work, innovative approach.
Аннотация. В статье рассматривается использование интеграции искусств как средства интерпретации художественного произведения в 8 классе, в основе которой – взаимодействие театра и литературы. Данная система способствует глубокому постижению обучающимися формы и идейного содержания литературного текста, формируя читательскую и зрительскую культуру.
Abstract. The article discusses the use of the integration of arts as a means of interpreting a work of art in the 8th grade, which is based on the interaction between theater and literature. This system contributes to the students' deep insight into the form and ideological content of the literary text, shaping the reading and viewing culture.

Многочисленные современные исследования в области педагогики искусства затрагивают актуальные проблемы школьного образовательного пространства, в том числе педагогические возможности использования музыкального произведения в школьном образовательном пространстве [1], специфику развития художественного восприятия и мышления обучающихся на основе концептуальных идей теории музыкального содержания [2], инновационные формы обучения в области поликультурного развития [3], изучение художественной литературы в контексте диалога искусств [9], реализацию инновационных подходов в обучении школьников [15] и др. Так, Л.Л. Алексеева отмечает важность синтеза традиций и новаторства в исследованиях влияния искусства на становление и развитие человека [4].

Интеграция искусств – это путь обучающегося в культуру, к нравственным и художественным ценностям, путь к постижению себя и творческому воплощению своих способностей. В.О. Усачева делает вы-

вод о том, что требование гармонии поставит любой способ изучения мира и человека в школе вровень с высоким искусством [16].

Использование интегрированных форм обучения, ориентированного на усвоение опыта, выходящих за рамки дисциплинарных знаний и обеспечивающего более высокий уровень компетентности в изучаемой сфере, занимает одно из ведущих мест в традиционном школьном образовании. В процесс преподавания словесности необходимо включать элементы театра, музыки, изобразительного искусства.

Цель литературного образования – становление духовного мира человека, воспитание любви к чтению, формирование внутренней потребности личности в духовном и нравственном изучении, позволяющее осознавать личностные возможности школьников. Использование системы обучения литературе в контексте интеграции искусств требует планомерной работы, поэтапности, наличия идеи, соединяющей ее элементы.

«Театр в школе» и «Театр на уроке литературы» как педагогические проблемы имеют более чем вековую методическую историю в школьном образовании [6–8], [12–14], [17]. Сегодня театральное творчество обучающихся находится в приоритете школьного учебно-воспитательного процесса и эстетического воспитания, в котором современный обучающийся – деятельный участник диалога искусств [11]. По мнению педагогов, «Театр на уроке литературы – явление уникальное <…>. Его необходимость продиктована новыми возможностями литературного образования в современной культурно-образовательной среде» [10, с. 17]. При использовании театральных средств в личностном развитии обучающихся происходят положительные сдвиги, заключающиеся в переходе на новый уровень мышления, новые способы деятельности и формы поведения; развитие творческого потенциала и др.

Театрализация эпических произведений на уроке литературы позволяет не только активизировать развитие литературно-творческих умений обучающихся, но и позволяет расширить знания обучающихся об уникальности смежных видов искусств, о возможностях интерпретации литературного произведения как собственно театральными средствами (актерская игра, режиссура), так и средствами живописи, музыки. По мнению Е.Р. Ядровской, «интерпретационная деятельность читателя-школьника есть механизм становления, движения и развития диалогических отношений читателя-школьника с художественным произведением, миром и самим собой, который представляет собой органичный природе искусства слова, обучения и бытия ценностно-смысловой процесс диалогового взаимодействия мира текста и литературного и жизненного опыта обучающегося, итоговым резуль-

татом которого является творческая работа» [18]. В нашем понимании, спектакль на уроке литературы – творческая работа, определяемая нами вслед за Е.Р. Ядровской как «условно итоговый продукт и результат развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, воплощенный в тексте (вербальном, невербальном, креолизованном), представляющий собою самостоятельное произведение, в котором отражен его диалог с художественным произведением, миром и самим собой» [19].

В системе современного образования участие творчески одаренных школьников в фестивально-конкурсном движении, стимулирующим личностную инициативу, и выступающими в качестве движущей силы для их самореализации – один из приоритетов учебно-воспитательного процесса.

Работа над ученическим моноспектаклем – часть творческого образовательного процесса в контексте интеграции искусств, где не только стимулируется интеллектуальная активность обучающегося, но и происходит актуализация художественных возможностей школьников. В качестве примера приведем отзыв «Конкурс, изменивший мою жизнь» Нурбагандовой Ярославы, ученицы 8 класса «Б» МБОУ «Средняя школа № 21 им. Н.И. Рыленкова» г. Смоленска, она участвовала в фестивале ученических моноспектаклей «Ступенька к сцене» в рамках научно-просветительского проекта «В поисках художественных открытий»: «Был обычный осенний день. Я шла в школу. Уроки прошли необычайно быстро. Я уже собралась уходить домой, вдруг меня окликнул учитель русского языка. Она спросила, не хочу ли я поучаствовать в конкурсе моноспектаклей. «Почему бы и нет», – сказала я. Мне захотелось попробовать себя в этом виде театрального искусства, понять, каково быть в роли актрисы. Я долго думала, какую же роль мне исполнить. Я учла особенности своего характера и выбрала образ панночки из повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». Каждую пятницу у меня были репетиции. Я усердно готовилась к своему выступлению. Это было волнительно для меня. Я с нетерпением ждала дня выступления. И вот этот день настал.

Я вместе со своим учителем отправилась на конкурс. Сначала меня загримировали. Мне сделали такой макияж, что, подойдя к зеркалу, я себя не узнала. После этого я надела роскошное черное платье. Я чувствовала себя настоящей польской красавицей.

И вот начался конкурс. Все ребята, которые выступали вместе со мной, были очень талантливы. Особенно сильное впечатление на меня оказало выступление мальчика, который играл Василия Теркина. Он сумел достоверно передать атмосферу военного времени, талантливо

сыграть роль Василия Теркина. Я думаю, такая игра не могла не порадовать автора поэмы А.Т. Твардовского. Шло время. Участники один за одним выступали. И вот настала моя очередь. Я чувствовала сильное напряжение и волнение. Собравшись с силами, я вышла на сцену. Я попыталась хорошо выступить, думаю, у меня это получилось. Когда я закончила свой рассказ, в ответ раздались громкие аплодисменты. Было очень приятно. Эмоции переполняли меня, с лица не сходила улыбка.

Это выступление оказало на меня настолько сильное впечатление, что я решила связать свою жизнь с театром. Я нисколько не жалею, что решила поучаствовать в этом конкурсе. Хочется обратиться к тем ребятам, которые еще не решились выйти на сцену: не бойтесь браться за что-то новое. Это может очень изменить вашу жизнь к лучшему, как изменило мою. Я хотела бы еще поучаствовать в подобных мероприятиях».

Таким образом, использование интегрированной технологии позволяет обеспечить целостное восприятие обучающимися учебного материала. При использовании интегрированных форм на уроке и внеклассной деятельности по литературе в контексте диалога искусств необходимо учитывать специфику видов искусства, необходимых для поиска учеником художественного смысла и выработки собственной оценки изучаемой литературной проблемы, ее разностороннего рассмотрения, готовности к диалогу с автором текста, литературными героями и проч.

Литература

1. Акишина Е.М. Содержание музыкального произведения в социокультурном контексте: педагогические возможности изучения / Е.М. Акишина // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_243-249.pdf.

2. Акишина Е.М., Командышко Е.Ф. Специфика развития художественного восприятия и мышления учащихся на основе концептуальных идей теории музыкального содержания / Е.М. Акишина, Е.Ф. Командышко // Этносоциум и межнациональная культура. – 2015. – № 11.

3. Акишина Е.М., Гальчук О.В., Печко Л.П. Инновационные формы обучения в области поликультурного развития с учетом социокультурной среды региона / Е.М. Акишина, О.В. Гальчук, Л.П. Печко // Педагогика искусства. – 2018.– № 4. – С. 241–250.

4. Алексеева Л.Л. Исследования в области художественного образования в контексте реформирования отечественной науки / Л.Л. Алексеева // Педагогика искусства. – 2015. – № 1. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alexeeva.pdf.

5. Алексеева Л.Л. Творческое развитие учащейся молодёжи: к проблеме опытно-экспериментального исследования / Л.Л. Алексеева // Гуманитарное пространство. – 2015. – Т. 4. – № 2.

6. Антонова О.А. Школьный театр в контексте русской культуры / О.А. Антонова // История русской эстетической мысли: Материалы Всесоюзной научной конференции. 21–25 октября 1991 г. – СПб., 1991. – С. 15–32.

7. Антонова О.А. Театр в учебно-воспитательном процессе средней школы / О.А. Антонова // Материалы семинара «Культуротворческая школа». 23–26 ноября 1992 г. – СПб., 1992. – С. 3–10.

8. Антонова О.А. Школьный театр для старшеклассников / О.А. Антонова // Программа и сценарии авторских спектаклей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1994. – С. 25–50.

9. Гальчук О.В. Изучение художественной литературы в контексте диалога искусств: исторический аспект / О.В. Гальчук // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 75–78.

10. Гальчук О.В. Урок литературы и театр: законы творчества / О.В. Гальчук // Вопросы науки. – 2014. – № 3. – С. 10–17.

11. Гальчук О.В. Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств / О.В. 12. Гальчук // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 3. – С. 47–49.

13. Рубина Ю.И. Программа факультативного курса «Театр как средство эстетического воспитания» / Ю.И. Рубина. – М.: Знание, 1962. – 85 с.

14. Рубина Ю.И. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью / Ю.И. Рубина. – М.: Знание, 1974. – 97 с.

15. Рубина Ю.И. Театр и подросток / Ю.И. Рубина. – М.: Знание, 1970. – 80 с.

16. Усачева В.О. Учебник по музыке как средство реализации инновационных подходов в обучении школьников / В.О. Усачева // Педагогика искусства. – 2017. – № 3. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/usacheva_141–148.pdf.

17. Усачева В.О., Алексеева Л.Л. Фестивально-конкурсное движение в системе современного художественного образования / В.О. Усачева, Л.Л. Алексеева // Учитель музыки. – 2017. – № 2. – С. 9–12.

18. Ширяева В.Г. Театральное творчество в эстетическом воспитании учащихся: автореф. …канд. пед. наук / В.Г. Ширяева. – М.: 1960. – 24 с.

19. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности / Е.Р. Ядровская // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – 316 с.– С. 76–82.

20. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы). Монография. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2012. – 184 с.

Интеграция тьюторства в образовательную среду университета

Шайдорова Наталья Александровна,
кандидат филологических наук, доцент,
Начальник управления международных связей,
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород

Донина Ирина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
начальник управления аспирантуры и ординатуры,
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород

Integration of tutoring in the educational environment of the university

Natalia Shaydorova,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of International Relations,
Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod city
E-mail: Natalia.Shaydorova@novsu.ru

Irina Donina,
Doctor of Education, Professor,
Head of Graduate and Residency,
Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod city
E-mail: doninairina@gmail.com

Ключевые слова: тьюторство, проектная команда, технологии сопровождения.
Keywords: tutoring, project team, support technologies.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые современные тенденции, актуализирующие процесс интеграции тьюторства в образовательную среду университета. Авторами раскрыты нормативно-правовые и исследовательские аспекты тьюторства в вузе, роль тьюторского сопровождения в реализации основных образовательных задач.

Abstract. The article discusses some current trends that actualize the process of integrating tutoring into the educational environment of a university. The authors disclose the regulatory and research aspects of tutoring at the university, the role of tutor support in the implementation of basic educational tasks.

За последнее десятилетие институт тьюторства получил широкое признание в научно-образовательной (университетской) среде. В то же время существуют различия в понимании практик тьюторской поддержки; размытость границ и критериев профессиональных стандартов, связанных с понятием «тьютор»; многообразие форм и форматов включения тьюторства в образовательные системы и механизмы работы университетов. Система тьюторства не отменяет научное руковод-

ство, являющееся одной из классических форм работы со студентами в высших учебных заведениях, а дополняет его, поскольку тьюторское сопровождение охватывает круг вопросов, выходящих за рамки учебных форматов научно-исследовательской и проектной деятельности. На фоне активного внедрения в образовательную практику проектного обучения особую важность приобретает обсуждение различных моделей работы тьюторов, в частности, технологии тьюторского сопровождения повышения эффективности проектной команды.

На современном этапе развития российского образования идея внедрения тьюторской деятельности в образовательный процесс уже не предстает как абсолютно новаторская. В 2008 году в перечне педагогических профессий появилась должность «тьютор», в соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 5 мая 2008 г. № 216н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования» и приказом № 217н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования». В 2010 году специальность «тьютор» была внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761н Миздравсоцразвития от 26.08.2010).

В различных регионах страны работают центры тьюторства, например Центр тьюторского сопровождения при Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в Москве, Центр тьюторского сопровождения образовательного процесса при Московском институте открытого образования, Ассоциация тьюторов в Томске, Центр тьюторства в Волгоградской академии повышения квалификации, Международный институт менеджмента ЛИНК.

В 2018 году поисковый запрос в базе «Диссеркат» по ключевому слову «тьюторство» показывает как минимум 185 диссертационных исследований. Начиная с 2010 года, российские исследователи изучают различные аспекты тьюторской деятельности, а именно: рассматривают тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования (Н.И. Городецкая), адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза (Н.В. Пилипчевская); останавливаются на научно-практических основах формирования тьюторской позиции педагога (М.А. Махов); выделяют тьюторство как важный компонент концепции развития научно-методической культуры преподавателя вуза (Ю.В. Подповетная), определяют стадии подготовки будущих пе-

дагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора (С.В. Ефименко).

В работах Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной, П.Г. Щедровицкого, Н.Н. Зыбаревой, И.В. Карпенковой, Е.Б. Колосовой и других тьюторство определяется как практика, ориентированная на построение и реализацию индивидуальной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности.

Т.М. Ковалева утверждает, что осуществлять деятельность по сопровождению индивидуальной образовательной программы обучающихся возможно только в открытом образовательном пространстве, выделила три основных вектора в работе тьютора: *социальный* – анализ инфраструктуры образовательного учреждения для реализации индивидуальной образовательной программы; *предметный* – изменение границ предметного знания и корректировка индивидуальной образовательной программы; *антропологический* – выявление и расширение личностного, антропологического потенциала и перевод его в категорию ресурсов [8]; [9].

На наш взгляд, до сих пор в российской науке и практике потенциал тьюторского сопровождения как современной педагогической технологии раскрыт в недостаточной мере. Нам близка позиция В.А. Адольфа и Н.В. Пилипчевской, которые при рассмотрении тьюторской деятельности как механизма реализации ФГОС особо выделяют, что тьютор выполняет функцию соразработчика образовательных проектов и программ, выступает как консультант в сфере образовательных услуг, совмещает позицию наставника и проектировщика [1]; [2].

Исследователи А.М. Калимуллин и В.Ф. Габдулхаков, рассматривая тьюторинг как особую технологию взаимодействия наставника и обучаемого, выделяют следующие формы: индивидуальную и групповую, на расстоянии или в виде очного занятия, асинхронную и в реальном времени. Формами работы тьютора могут быть представлены индивидуальная тьюторская консультация (беседа); групповая тьюторская консультация; тьюториал (учебный тьюторский семинар); тренинг (тьюторинг); организация крупного коммуникационного события (презентация, круглый стол, тьюториада) [4]; [5]; [7]; [13]; [14].

Как отмечает И.С. Микова, «тьюторское сопровождение предполагает наставничество при сопровождении процесса стратегирования, где необходим ресурс тьюторских технологий – стимулирование командных и личных стратегий в работе над предпринимательскими проектами. Тьютор необходим при проработке идеи предпринимательского проекта, которая заключается в обсуждении проблемы, фор-

мулировке цели и задач, в поиске направлений исследования, а также в процессах командообразования для работы над проектом, которое заключается в постановке общей для всех участников цели проекта, в определении роли и задач участников проекта, формулировке заданий и их согласовании» [11].

Один из примеров наставничества в высшей школе – международная программа студенческих предпринимательских проектов, стартовавшая в России еще в 1998 году, «Enactus» (Энактус). Всего в 2018 году в «Enactus» принимают участие свыше 72 000 студентов более 1700 университетов из 36 стран (http://www.enactus-rus.ru http://enactus.org). Команды разрабатывают и реализуют проекты, ориентированные на решение экономических, экологических и социальных задач и направленные на повышение качества и уровня жизни людей. Работу каждой команды координируют кураторы-преподаватели (*англ.* – faculty advisor). Обязанности куратора-советника включают в себя становление наставником для членов команды; участие в привлечении финансовых ресурсов, разработке проектов; формулировку рекомендаций команде и оценке конкурсных работ; подготовка студентов к соревнованиям «Enactus» и т. д.

Как показывает анализ материалов, представленных программой, деятельность куратора-преподавателя можно рассматривать как разновидность тьюторской деятельности. Куратор – это тренер, наставник, советник и друг, чьи обязанности начинаются с мотивации команды и заканчиваются помощью в составлении итоговых резюме проектов. Сформулированные требования к кураторам-советникам гласят, что куратор команды должен быть энтузиастом, способным направлять студентов в рамках программы «Enactus» и ориентировать их на разработку качественных проектов. Интерес представляет замечание «Куратору не следует управлять командой, он лишь является официальным наставником».

Таким образом, тьютор – специалист в области образования, сопровождающий студента на пути становления его профессионализма. Тьютор участвует в составлении индивидуальной программы и помогает студенту в достижении обозначенных в ней результатов, ведет студента по намеченному пути, ориентирует его на самостоятельное планирование образовательной и профессиональной деятельности, формирует навыки самостоятельного планирования деятельности, самообразования и саморазвития.

Литература

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 143–147.

2. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 164–166.

3. Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии: монография. – М.: МОД–ЭК; Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2013. – 250 с.

4. Донина И.А., Шайдорова Н.А. Потенциал социальных сетей в реализации интернет-маркетинга образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 75–79.

5. Донина И.А., Ушанова И.А., Александрова Н.В. Информационно-маркетинговое управление многообразием в образовательных организациях: проблемы и перспективы // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2017. – № 4 (102). – С. 32–35.

6. Зыбарева Н.Н., Карпенкова И.В., Кузьмина Е.В. Профессия тьютор. – М.: ГППУ,2012. – 38 с.

7. Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг педагогической деятельности и новая идеология подготовки учителя в вузе // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 1 (39). – С. 3–8.

8. Ковалева Т.М. Профессия «Тьютор». – М.–Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

9. Ковалева Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании: Сб. ст. – М.: МИОО, 2008. – С. 8–16.

10. Колосова Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.

11. Микова И.С. Концептуальные подходы к тьюторству в высшей школе в отечественной и зарубежной литературе // Вестник ПГППУ. Серия № 1 / Психологические и педагогические науки. – 2016. – С. 104–112.

12. Pevzner M.N., Donina I.A., Ushanova I.A., Aleksandrova N.V., Afonina V.V. Management of diversity: information and marketing approach // Педагогические инновации-2017 / Материалы международной научно-практической интернет-конференции ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ, Витебск, 17 мая 2017 г. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2017. – С. 15–17.

13. Pevzner M.N., Sherayzina R.M., Petryakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. Т. 7. – 2016. – № 3. – С. 2242–2254.

Раздел 3

Духовно-нравственный аспект творческого становления и гармоничного развития личности

К проблеме влияния личности педагога дошкольной образовательной организации на творческое развитие детей

Александрова Наталья Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Калязина Анастасия Андреевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования и
социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Иванова Мария Алексеевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования и
социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

To the problem of the impact of an educator's of a preschool educational organization personality to creative development of children

Natalia Aleksandrova,
Candidate of Psychology, docent,
Department of Professional Pedagogical Education and social management,
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Anastasiya Kalyazina,
Student,
Department of Professional Pedagogical Education and social management,
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail:nastymr2017@mail.ru

Maria Ivanova,
Student,
Department of Professional Pedagogical Education and social management,
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: moonmasha@mail.ru

Ключевые слова: личность педагога дошкольной образовательной организации, влияние личности педагога дошкольной образовательной организации на детей.

Keywords: a personality of educator of a preschool educational organization, the impact of an educator's of a preschool educational organization personality to children.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы влияния личности педагога дошкольной образовательной организации на детей. Одним из аспектов данной проблемы является проблема неосознаваемого влияния личности педагога, неосознаваемых детерминант педагогической деятельности.

Abstract. The article discusses some aspects of the problem the impact of personality of an educator's from a preschool educational organization to children. One aspect of this problem is the problem of the unconscious impact of an educator's personality and the unconscious determinants of a pedagogical activity.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России цель духовно-нравственного воспитания и развития детей – содействие развитию у детей дошкольного возраста основ, базиса личностной культуры в отношении к людям, явлениям общественной жизни, природе, предметному миру, к самому себе в соответствии с общечеловеческими духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе [1]. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приоритетной задачей в сфере воспитания детей ставится развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности [7]. Взрослые осуществляют развитие личности детей путем организации усвоения детьми нравственных норм. Взрослый транслирует ребенку образцы и правила поведения, его поступки. Ребенок склонен подражать взрослому, перенимать манеры и заимствовать оценку людей, событий, вещей [3].

В дошкольном возрасте важную роль в развитии личности ребенка играют значимые для него взрослые: родители и воспитатели, их персональное пространство задает и определяет специфику личностных новообразований детей, включенных в образовательный процесс. Воспитатель осуществляет стимуляцию и поддержку непрерывного духовного развития детей [2].

В статье рассматривается воспитание духовно-нравственной личности ребенка в контексте проблемы личности воспитателя. Весь педагогический процесс в дошкольной образовательной организации строится только через непосредственное, развивающее взаимодействие, общение воспитателя и детей через их глубокие взаимоотношения, в них происходит развитие ребенка и самого воспитателя. В этом взаимодействии чрезвычайно важное значение имеют личностные особенности воспитателя, его внутреннее состояние. На наш взгляд, большего внимания требует проблема личностных особенностей взрослого, работающего с детьми. В работах А.Г. Асмолова, А.В. Петров-

ского, В.А. Петровского, И.Б. Котовой, Е.Н. Шияновой и др. личность воспитателя определяется как условие становления личности ребенка. Воспитатель, становясь источником развития ребенка, задает параметры его роста, «работает собой». Проявляясь своей личностью в ребенке, он преобразует его личностные смыслы, меняет поведение, наполняет содержанием мир его ценностей, но при условии, если сам осознает себя личностью [2].

А.В. Петровский пишет, что воспитатель – не только носитель ролевых обязанностей, поэтому проблема влияния личностных качеств воспитателя на детей заслуживает не меньшего внимания.

Общество предъявляет определенные ожидания и требования по отношению к ребенку, воспитатель должен реализовать предписанную обществом функцию – быть воспитателем. Естественно, нигде не говорится о том, что воспитатель только реализует ожидания общества, что он не должен быть личностью. Вместе с тем, по его мнению, индивидуально-личностный аспект деятельности воспитателя (растворяясь, например, в таких словах, как «индивидуальный подход в воспитании») оказывается как бы за скобками интересов исследователей и практиков [5]; [6].

Е.В. Лейкина констатирует, что воспитатели с различным уровнем сформированности личностных показателей оказывают различное личностное влияние на детей, отличающееся содержанием, характером и интенсивностью данного влияния. Оно преобразует поведение детей, отношения со сверстниками, оценку их деятельности и является «вкладом» в развитие личности ребенка и обеспечивает индивидуальную представленность воспитателя в воспитанниках. Автор отмечает, что личностное и профессиональное развитие воспитателя зависит от уровня сформированности у него мотивационно-потребностной сферы, социально значимых ценностных ориентаций, педагогической рефлексии, эмпатии, педагогического творчества в процессе общения и взаимодействия [2].

Р.В. Овчарова в своих работах подчеркивает, что воспитатели, слабо разбирающиеся в себе, своих собственных проблемах, не умея принимать себя и правильно оценить, не в состоянии делать это по отношению к проблемным детям, для которых принятие и признание окружающими является самой актуальной проблемой [4].

В.А. Петровский отмечает необходимость изучения косвенного и неосознаваемого влияния личности воспитателя на детей, когда воспитатель не стремится вызвать ту или иную реакцию у ребенка. Но эффекты такого неосознаваемого воздействия может быть, тем не менее, весьма ощутимыми [6].

К.Г. Юнг писал о том, что собственная психология ребенка находится только лишь в зачаточном состоянии, поэтому все нервные и психические нарушения у детей вплоть до среднего школьного возраста основаны на нарушениях психической сферы родителей. Личности воспитателя и учителя он отводил не меньшую роль, поскольку они на время пребывания детей в детском саду и школе заменяют им родителей [8].

Кроме того, К.Г. Юнг утверждает, что самое сильное воздействие на детей оказывают бессознательные установки. И он ставит вопрос о том, как защитить детей от нас самих, если наша сознательная воля и усилия оказываются в этом бессильными. Он же и дает ответ на свой вопрос – чтобы воспитывать личность ребенка, воспитателю необходимо самому быть личностью: «Воспитатель не имеет права быть пассивным передатчиком культуры, он должен также, через самовоспитание, активно развивать культуру дальше. Его культура ни дня не должна стоять на месте, иначе те ошибки, которые он не поправил в самом себе, он начнет выправлять на детях» [8].

Большое влияние личности воспитателя фокусирует внимание исследователей и практиков на процессе его личностного развития, его личностный потенциал составляет реальный вклад в потенциальное развитие взаимодействующих с ним детей. В связи с этим появляется необходимость формирования самосозидающегося типа личности воспитателя [2].

Результаты собственного пилотажного исследования, проведенного на базе ряда дошкольных образовательных учреждений Великого Новгорода, показали, что из 47 опрошенных воспитателей 76,6% всегда или часто задумываются над тем, как их личностные особенности влияют на детей. 66% педагогов часто отмечают влияние собственных личностных особенностей на детей. Большинство педагогов (87,2%) отметили, что, на их взгляд, именно личностные качества педагога больше всего влияют на отношения с детьми.

70,2% педагогов испытывают внутреннюю потребность в саморазвитии, самообразовании и самосовершенствовании, а 21,3% из опрошенных ощущают ее в значительной степени и лишь 6,4% иногда. Большинство педагогов мотивирует к изменениям возможность личностного роста (75,5%), признание родителей, детей, администрации (72,3%). Наряду с этим на вопрос о самообразовании педагоги ответили, что оно осуществляется преимущественно по рекомендации администрации в рамках повышения квалификации.

Большинство педагогов сдерживающим фактором развития и самообразования считают отсутствие времени (72,3%), 34% педагогов

испытывают нехватку средств для оплаты курсов, 10,6% опрошенных не испытывают никаких сдерживающих факторов.

Таким образом, можно отметить, что для большинства педагогов данная проблема является достаточно актуальной. В целом анализ ряда теоретических и эмпирических исследований актуализирует проблему личности воспитателя на детей и требует ее изучения в современных условиях.

Литература

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.

2. Лейкина Е.В. Развитие личности воспитателя дошкольного учреждения в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Лейкина. – Ставрополь, 2001.

3. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985.

4. Наговицына А.П. Проблемы становления профессионально важных качеств личности воспитателя / А.П. Наговицына // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. [Электронный ресурс]. – URL: http://e-koncept.ru/2013/53616.htm (Дата обращения: 11.02.2019).

5. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / Под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995.

6. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987.

7. Стратегия воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Проект в редакции от 29 мая 2015 г. [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный портал. – URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (Дата обращения: 10.02.2019).

8. Юнг К. Конфликты детской души / К. Юнг. – М.: Канон, 1995.

К проблеме профилактики агрессии у детей раннего возраста в творческой деятельности

Александрова Наталья Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра профессионального педагогического образования и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Дидикина Екатерина Дмитриевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

To the problem of preventing aggression in young children in creative activity

Natalia Aleksandrova,
Candidate of Psychology, docent,
Department of Professional Pedagogical Education and social management,
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Ekaterina Didikina,
Student,
Department of Professional Pedagogical Education and social management,
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail:110519977@mail.ru

Ключевые слова: возрастные особенности детей раннего возраста, агрессия у детей раннего возраста.

Keywords: age peculiarities of children of early age, aggression in children of early age.

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы агрессии у детей раннего возраста. Выделены возрастные особенности, обусловливающие появление агрессии в раннем возрасте.

Abstract. The article presents an analysis of the problem of aggression in children of early age. The age-specific features that determine the manifestation of aggression at an early age are highlighted.

Проблема профилактики агрессии у детей раннего возраста – актуальная научная и практическая задача. В ряде исследований Е.И. Рогова, И.А. Галкиной, Е.О. Смирновой агрессия рассматривается в качестве одной из возрастных особенностей детей раннего возраста. Кроме того, агрессия имеет и положительные функции. Так, О.В. Хухлаева, раскрывая проблему психологического здоровья детей и факторы риска его нарушения на разных возрастных этапах, в качестве одного из таковых в раннем возрасте выделяет запрет на проявление агрессии. Агрессия выступает важной формой детской активности, и абсолютный запрет

на нее может стать фактором нарушения психологического здоровья ребенка [2]. Вместе с тем практически отсутствуют исследования, посвященные профилактике агрессии у детей данной возрастной категории, и исследования, связанные с практическим решением данной проблемы.

Работа с агрессией у детей раннего возраста представляет собой понимание и осознание этой особенности всеми участниками взаимодействия. Необходимо учиться работать с агрессией, а не искоренять ее. Важно учить ребенка, с одной стороны, правильно выражать агрессию, с другой – учить конструктивным способам поведения в разных ситуациях.

Традиционно агрессия, как целенаправленное деструктивное поведение, противоречит нормам и правилам существования людей в обществе, наносит вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняет физический вред людям или вызывает у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. д. [1]

Агрессия присуща детям уже в раннем возрасте (1–3 года). На основе возрастающих возможностей у ребенка появляется больше самостоятельности. В раннем возрасте ребенок переходит от неразрывной связи со взрослым к сотрудничеству, ведущей становится предметная деятельность, общение ребенка со взрослым принимает ситуативно-деловую форму. Ему уже не требуется постоянная помощь со стороны мамы и другого ближайшего социального окружения, наоборот, он может негативно реагировать на любые попытки сделать что-то за него. В новой социальной ситуации развития ребенок может быть агрессивным по отношению к взрослому, так как больше не нуждается в его постоянном контроле, ему необходимо больше пространства для проявления своей самостоятельности в познании мира и окружающих вещей. Как пишет О.В. Хухлаева: «…агрессивные действия считаются не только нормальными, но и в определенной степени необходимыми для становления самостоятельности, автономности ребенка» [3, с. 26].

В новых условиях ребенок ищет объект для подражания, так как еще не овладел навыками обращения с предметами окружающей среды, общения и т. п. Пример взрослого будет играть огромную роль в становлении адекватных реакций на различные ситуации, поэтому очень важным аспектом профилактики агрессии будет помощь взрослого ребенку в освоении новых возможностей путем собственного примера и незаметного руководства, а не выполнением действий за него.

Становление активности и самостоятельности ребенка обязательно сопряжено с такой задачей, как формирование границ и правил в

поведении. В игровой творческой деятельности дети «безболезненно» осваивают границы и правила. Запреты, требования соблюдения правил и норм поведения могут вызывать агрессию у детей, если директивно указывать на это малышу.

Традиционно выделяют физическую и вербальную, прямую и косвенную, инструментальную и защитную виды агрессии. В раннем возрасте преобладает физическая агрессия. Агрессия носит и инструментальный характер. Дети раннего возраста, ввиду недостаточности опыта, средств общения, часто рушат постройки других детей, ломают игрушки. На наш взгляд, агрессию можно классифицирповать как ненамеренную и защитную.

У детей в раннем возрасте способность к произвольной регуляции находится на начальной стадии формирования, не развиты навыки самоконтроля, планирования и прогнозирования своих действий, предвидеть последствия событий, действий. Дети физиологически не способны сдерживать, контролировать все свои эмоции и действия. В момент, когда имеющиеся у ребенка способы действия не помогают, а рядом нет взрослого, у ребенка возникают яркие эмоциональные реакции. От переизбытка чувств могут возникать аффективные вспышки, но их нельзя считать исключительно негативными. Это доступный для ребенка раннего возраста способ реагировать так на ситуацию.

К концу раннего возраста начинается общение ребенка со сверстниками. Поскольку только начинают формироваться инициатива и чувствительность к сверстнику, средства общения с ним, ввиду недостаточного развития самосознания, произвольности и др., агрессия часто проявляется в общении со сверстниками. Конфликты, разрешаемые с помощью агрессии, часто возникают по поводу предметов, игрушек, с которыми дети играют. Дети пока не умеют уступать друг другу, у них еще не так развита эмпатия. Здесь в помощь педагогам и родителям предлагаются сказки, театрализованные игры, музыкальные игры и ритмические упражнения.

Речь как средство общения только начинает развиваться в раннем детстве, поэтому ребенку часто сложно оценить ситуацию, куда он попал, и ему потребуются объяснения, которых, в силу своих возможностей, он не сможет попросить и понять, что может привести к негативным реакциям и агрессии. В данном случае агрессия может проявляться через крики, кусание, щипание и т. п. Взрослым необходимо оказывать помощь малышу в таких случаях другими способами, например, в изобразительной деятельности, используя разные материалы – краски, мелки, карандаши, пластилин и т. п.

У ребенка зарождается такой важный аспект самосознания, как самооценка. В раннем возрасте ребенок еще не в состоянии отделить свои действия от личности в целом, поэтому оценка самого себя у него проходит под призмой деятельности и достижений в ней. Так, чувство гордости ребенка за свои достижения требует от взрослого оценки его действий.

Агрессия может быть обусловлена целым рядом факторов. В данной работе мы выделили возрастные особенности детей раннего возраста, обусловливающие проявление агрессии у детей и некоторые возможности творческой деятельности в ее профилактике.

Литература

1. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 494 с.

2. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М.: Академия, 2003. – 110 с.

3. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

Творческая деятельность ребенка в становлении его адекватной самооценки

Воскресенская Анастасия Игоревна,
студентка (научный руководитель канд. пед. наук, доц. В.П. Анисимов),
кафедра педагогики и психологии дошкольного образования,
Институт педагогического образования и социальных технологий
Тверского государственного университета, г. Тверь

Creative activity of the child in the formation of his adequate self-esteem

Anastasia Voskresenskaya,
Student (Academic supervisor PhDs in Pedagogy, associate professor V.P. Anisimov),
Department of pedagogy and psychology preschool education,
Institute of pedagogical education and social technologies
Tver State University, Tver city
E-mail: voskresenskaya-nastena@mail.ru

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, самооценка, творческое развитие, творческая личность.

Keywords: creativity, creative activity, self-esteem, creative development, creative person.

Аннотация. В статье рассматривается творческая деятельность ребенка и факторы, способствующие развитию его самооценки. Теоретически обоснована взаимосвязь уровня самооценки и творческого развития ребенка. Проанализированы функциональные действия педагогов.

Abstract. The article discusses the creative activity of the child and the factors contributing to the development of his self-esteem. Theoretically justified the relationship between the level of self-esteem and the creative development of the child. Analyzed the functional actions of teachers.

В условиях современной системы образования проблема развития адекватной самооценки человека становится актуальной. Если иметь в виду, что современная школа откровенно заботится лишь о ЕГЭ, а социальные условия жизни в нашей стране никак не способствуют становлению адекватной самооценки (богатые все более наглеют, а бедные беднеют), то основное бремя заботы о развитии ребенка ложится на родителей и умеющих думать педагогов.

Педагогика давно признается учеными не только наукой, но и искусством, где творческая деятельность всегда занимала важнейшее место в становлении личности. Известно, что наиболее эффективное развитие человека происходит в совместной творческой деятельности ребенка и взрослого.

Творчество и ребенок – это два феномена, не существующие вне друг друга [3]. Дети, начиная уже с раннего детства, с огромным удовольствием рисуют, лепят из пластилина, делают поделки, танцуют

и т. д. Всё это приносит им радость и положительные эмоции, и главная задача педагога заключается в том, чтобы создать для каждого ребенка безопасные условия для творческого развития как в материальном, так и в психологическом плане.

Безопасная образовательная среда, по мнению В.П. Анисимова и Т.П. Скворцовой, обеспечивается прежде всего безоценочным отношением педагога к процессу и продуктам творческой деятельности ребенка, но мотивирующим на самовыражение ребенком своего внутреннего мира с последующей обязательной рефлексией, проводимой в форме беседы [1, с. 109].

Л.С. Выготский утверждает, что «творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, всё равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке» [3, с. 3].

Е.А. Флёрина одна из первых утверждала, что «Творчество детей дошкольного возраста понимается как умение, приобретаемое в процессе воспитания и обучения, не только воссоздавать наблюдаемое, но и преобразовывать воспринятое, внося свою инициативу в замысел, содержание, форму изображаемого, то есть умение не только копировать, но и реконструировать» [5, с. 5]. В этом контексте творчество рассматривается как создание ребенком субъективно нового продукта в результате творческой деятельности, значимой в первую очередь для ребенка.

Таким образом, следует отметить, что ребенок для своего полноценного развития нуждается в творческой деятельности, она для него необходима. Ведь такая практика позволяет детям отражать свои внутренние переживания, приобретенные впечатления, выражать весь спектр эмоциональной полярности.

Как уже было сказано выше, взрослые, в частности педагоги, в своей работе с детьми должны уметь создавать среду, которая бы стимулировала разнообразную творческую активность. Здесь ребенок должен чувствовать себя психологически комфортно, расслабленно, при этом свободно и самостоятельно выбирать для себя подходящую предметную деятельность: лепить из пластилина, глины или вырезать картинки из журналов и мастерить свои коллажи, рисовать гуашью или акварелью, восковыми мелками или цветными карандашами. Ребенок всегда сам лучше чувствует, какой вид деятельности и средства выразительности ему необходимы и могут быть выразителем личностной его значимости. Педагог здесь выступает только в качестве помощника-

сопроводителя и должен предоставить ребенку все доступные средства и способы творческого развития, а ребенок уже сам поймет и выберет подходящий именно ему.

Здесь мы подходим к главной проблеме современного образования. Как показывает практика, программное содержание и работа дошкольных учреждений ориентирована в основном только на формирование изобразительных умений и навыков и носит преимущественно обучающий характер. На традиционных занятиях эстетического цикла (музыкально-ритмических или изобразительных, да и театральных) не происходит развитие творчества и творческой личности. Обычно это развивается бессистемно, спонтанно, стихийно, когда ребенок чаще вопреки, чем благодаря, создает нечто продуктивно новое для себя в силу своей природосообразности. Также наша педагогическая практика позволила убедиться в том, что индивидуального подхода к каждому ребенку в муниципальных детских садах фактически нет, не всегда учитываются психологические особенности личности ребенка, такие как: тип темперамента, уровень самооценки, уровень тревожности и т. д.

Часто педагог-воспитатель современного детского сада применяет отрицательное оценивание ребенка, тем самым не только тормозит его творческое развитие, но и наносит вред детской психике, травмируя ее.

Л.С. Выготский писал: «Обучить творческому акту нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и проявлению» [2, с. 23]. Таким образом, основная цель педагога – содействие и помощь ребенку в любой его творческой деятельности: от свободной игры до организованных занятий с помощью эстетических видов деятельности.

Какова же связь самооценки ребенка с его творчеством? А.В. Петровский определяет самооценку как ядро личности и, следовательно, именно самооценка является важным регулятором поведения личности. Самооценка, по утверждению ученого, – основополагающий фактор развития личности, обусловливающий отношение человека к окружающим, его требовательность к себе, мотивацию достижения или избегания [4, с. 41].

Обеспечение развития сознания и самосознания у детей дошкольного возраста – очень сложная задача для педагога и психолога. Его сложность определяется рядом факторов: недостаточная разработанность теоретико-методологических моделей, пригодных для их применения в решении практических задач; почти полное отсутствие методических разработок и психологических техник в этой области;

недостаточное понимание важности этого задания со стороны воспитателей, сосредоточенных на проблемах обучения и формирования учебной деятельности и навыков.

Вместе с тем разработанная модель арт-педагогической организации эстетической деятельности субъектов образовательного процесса под руководством В.П. Анисимова позволяет организовать необходимые условия творческой деятельности ребенка, способствующие развитию самосознания и адекватной самооценки [1].

Понятно, что недостаточный уровень развития самосознания, а именно: слабая дифференцированность Образа-Я, неадекватность самооценки и негативное смысловое наполнение ценностных ориентаций самого педагога и родителей ребенка – неблагоприятные факторы творческого развития личности. Основная потребность ребенка заключается в том, чтобы быть признанным и оцененным положительно личностно значимыми для него взрослыми.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что самооценка ребенка будет адекватно завышенной в случае правильно организованной арт-педагогической среды для творческого развития ребенка. При этом педагог должен всегда положительно относиться к процессу и продуктам деятельности ребенка и ни в коем случае не критиковать творческие проявления детей. Следовательно, педагог должен уметь держать в фокусе своего профессионального внимания процесс формирования самооценки ребенка, уметь проводить диагностику самооценки детей на каждом возрастном этапе, учитывать полученные результаты при взаимодействии с детьми и корректировать свою работу уже с учетом данных особенностей.

И здесь возникает еще одна немаловажная проблема. Не все педагоги способны отличить творческую деятельность детей (с созданием нового, личностно значимого для самого ребенка) от навязанного формального творчества с использованием образца для рисунка, с готовыми примерами и заранее продуманной сюжетной линией. Приведем пример: на занятии детским изобразительным творчеством педагог предлагает детям нарисовать кошку, при этом на доску перед всей группой вывешивается образец рисунка. Далее детям выдается лекало, все дети по нему обводят одну и ту же кошку и раскрашивают ее в основном почти все одинаковым коричневым цветом. В итоге мы получаем одинаковые рисунки у всей группы детей, при этом они выполнены технически хорошо, аккуратно и красиво. Но возникает вопрос, а где же здесь творчество? Ведь, как было сказано ранее, творчество – это создание чего-то субъективно нового, а не копирование образца.

В итоге дети не реализовывают свой творческий потенциал в полной мере, вследствие чего занижается и их уровень самооценки. Они просто пытаются повторить то, что уже изображено, естественно, это получается не у всех, и если педагог еще и оценивает такие работы неодобрительно, отрицательно, то у ребенка запускается процесс к занижению уровня самооценки, ребенок теряет веру в свои творческие способности, часто замыкается в себе.

Таким образом, ребенок не может гармонично развиваться вне творчества, и это развитие напрямую связано с уровнем его самооценки. Педагоги должны выстраивать свою работу с учетом психологических особенностей каждого ребенка, всячески поддерживать его и содействовать в творческом развитии, пользуясь, например, новыми технологиями арт-педагогической концепции организации занятий эстетической деятельности детей.

Литература

1. Анисимов В.П., Скворцова Т.П. Арт-педагогическая профилактика негативизма детей: монография. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2017. – 228 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Выготский Л.С. Психология искусства: Изд. 3-е. – М.: Искусство, 1986. – 344 с.

4. Петровский А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М., 1995. – С. 410.

5. Флёрина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М.: Просвещение, 1945. – 334 с.

Гуманистические ценности педагога как основа профессионального мастерства

Зарецкая Алена Юрьевна,
кандидат педагогических наук,
научный сотрудник лаборатории эстетического развития и психолого-педагогических исследований творческой личности,
Федеральное государственное бюджетное научное ужреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва

The humanistic values of the teacher as the basis of professional skill

Alena Zaretskaya,
Ph.D (the Pedagogical Sciences),
Researcher of the laboratory of aesthetic development and psychological and educational research creative personality,
The Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: onichkas@mail.ru

Ключевые слова: гуманизация образования, ценности, профессиональное мастерство, педагог, любовь к ребенку, педагогический оптимизм, цель, условия.

Keywords: humanization of education, values, professional skills, teacher, love for the child, pedagogical optimism, purpose, conditions.

Аннотация. В статье рассматривается роль гуманистических ценностей педагога в приобретении им профессионального мастерства, ограничения гуманистической парадигмы, накладываемые педагогическим процессом, и необходимость ее корректировки.

Abstract. The article discusses the role of humanistic values of the teacher in the acquisition of professional skills, the limitations of the humanistic paradigm imposed by the pedagogical process, and the need for its adjustment.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 год.

В свете гуманизации современного образования большое значение приобретают гуманистические ценности.

Если обратиться к описанию структуры деятельности в психологии и философии, легко заметить, что вся деятельность человека обусловлена ценностями, составляющими основу его мировоззрения. В связи с ними человек определяет для себя цели, задачи, способы (методы) и средства деятельности, обеспечивает условия ее успешности.

В случае воспитания и образования пословица «Цель оправдывает средства» становится неприемлемой. Поскольку ни одна благая цель воспитания или образования не может оправдать негуманных средств ее достижения. А поскольку выбор средств так же, как и цель, зависит

от ценностей, образующих стержень личности, то средства гуманизации образования не могут использоваться без искажений человеком, не разделяющим гуманистических ценностей. Их использование, конечно, не становится невозможным, но оно требует дополнительных затрат ресурсов педагога, дополнительных сил для самоконтроля поведения, продиктованное не собственными ценностями, а теми, которым необходимо соответствовать.

Именно поэтому необходимо присвоить данные ценности, сделать их собственными.

В случае успешного присвоения ценности становятся сильным мотиватором поведения и направляют поиск адекватных и целесообразных способов деятельности, облегчают выбор конструктивных способов деятельности, их закрепление в поведении происходит значительно быстрее, продуктивнее и гораздо менее затратно.

Что же в таком случае следует понимать под гуманистической направленностью и гуманистическими ценностями, занимающими главенствующую позицию в становлении педагогического мастерства? Можно ли понимать гуманистические ценности современного образования как ценности классического гуманизма? Или они имеют отличительные педагогические нюансы? Можно ли, придерживаясь гуманистических ценностей, воспитать человека не индивидуалиста-потребителя, эгоиста, доказывающего свои права на уважение его личности, как это происходит в современной Европе, попирая при этом права других?

По нашему убеждению, классический гуманизм, который поставил человека в центр мироздания и объявил его самой большой ценностью, неизбежно приводит к деформации цели воспитания. Происходит это в силу непонимания природы человека, имеющей в себе не только зачатки добродетели, проявляющиеся в процессе воспитания, но и семя зла, пороков, поэтому их, как сорняки, следует удалять в процессе воспитания. Из-за обращения в эпоху Возрождения к античному наследию, когда родоначальниками гуманизма было отвергнуто понимание человека как несовершенного и призванного в течение всей своей жизни достигать совершенства, возвращено античное понимание совершенства человека, не позволяющее усомниться в правильности поступков, даже если они продиктованы человеческими пороками. И с этого времени мерилом правильности стал сам человек. Но если человек – законодатель в этих вопросах, то он легко может менять законы. И пользуется этим в полной мере: смена ценностей, двойные стандарты и т. п. В связи с этим возникает такое множество трактовок нравственных законов, являющихся основой жизни.

На первый взгляд, может показаться, что наша позиция близка противникам гуманистического подхода, считающих, что гуманизация приводит к эгоистичной позиции человека и его индивидуализму без учета прав других людей, особенно близких, и зачастую даже за их счет.

Однако противниками гуманистического подхода мы не являемся, но полагаем, что гуманистическое понимание человека, как носителя исключительно светлого начала, должно быть скорректировано.

Лишь признав двойственность природы человека, мы, как педагоги, можем достичь цели воспитать человека, способного к самовоспитанию и саморазвитию в течение жизни. Такой человек будет способен преодолеть собственный эгоизм, относиться к другим людям как ценности и уметь ценить отношения с другими людьми. При этом в силу обязательного педагогического оптимизма мы, безусловно, помня о потенциальной возможности воспитанника совершить неблаговидный поступок, надеемся на более благородное поведение.

Другими словами, педагог обязан быть носителем позиции «Я в порядке, вы – в порядке» (если обратиться к трансактному анализу в психологии), проявляющейся в: уверенности в себе, отзывчивости, спокойствии и способности вызывать доверие у окружающих; положительном отношении к себе и другим людям; отношении к жизни как к приятной, удовлетворенность ею; ценности добрых отношений, контактов, одобрения своих поступков.

Именно эта позиция составляет базу гуманистической направленности личности.

К ней присоединяются:

– разумная здоровая любовь к ребенку: терпение, постоянство и самоотверженность (не скатывающаяся в потакание порокам учеников и не приобретающая искаженную форму, выбирающую любимчиков и пренебрегающая отвергаемыми);

– справедливость педагога;

– последовательность характера педагога;

– переориентация целей образования с приоритетности обучения на воспитание и развитие личности;

– гибкость мышления, предполагающая возможность многовариативного достижения целей обучения и воспитания;

– творческая, созидательная направленность на разработку эффективных методик обучения и воспитания [1].

Полагаем, что «признание ребенка высшей ценностью», провозглашаемое первым из *ценностных мировоззренческих аспектов педагогической культуры,* излишне. Поскольку эта декларация делает очень уязвимой роль взрослого в воспитании. Необходимо уточнение, что

личность ребенка стоит на первом плане в педагогическом процессе, но не более ценна, чем личность взрослого.

С гуманистическими ценностями напрямую связаны такие нравственные характеристики деятельности педагога, как: нравственная мотивация; нравственный характер общения и взаимодействия педагога с детьми; целостное влияние педагога на личность ребенка на основе эмпатии; способность педагога предвидеть и оценивать нравственные последствия своих действий, решений поступков; педагог должен сам быть воплощением и носителем духовной и нравственной культуры.

Кроме того, при условии, что для педагога как личности четко определены конкретные ценности, он может стать гораздо эффективнее. Именно наиболее эффективных педагогов считают достигшими профессионального мастерства.

Большая эффективность педагога, определившегося с собственными ценностями, по сравнению с педагогом, не определившемся с ними, объясняется с двух точек зрения:

– *психологической* – педагог – нравственный ориентир, а иногда и опора, особенно для дошкольников и младших школьников, еще не имеющих собственных устоявшихся ценностей, а потому они находятся в некоем поиске (часто неосознанном, спонтанном и импульсивном, направляемом эмоциями). Педагог представляется стабильным, что обеспечивает чувство безопасности.

– *менеджментской* – педагог, пусть и весьма специфический, но руководитель. Недостаточно твердый, аморфный, неопределившийся начальник – настоящее бедствие, поскольку он может менять решения, реакция его может быть непредсказуемой, нельзя быть уверенным в его справедливости.

Определенность для педагога может содержать и элемент неопределенности, то есть педагог может не знать, как надо, но должен твердо представлять, как не надо. В таком случае он очерчивает круг нравственно недопустимых для себя вариантов поведения, требующих исключения из своего репертуара действий, что позволяет сконцентрировать свое внимание на конструктивных вариантах поведения и углубить размышления педагога о достойных вариантах, а возможно, и мотивировать на творческий поиск новых, не известных ему вариантов.

С позиции личностно деятельностного подхода педагогическое мастерство [2] представляется как высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, обеспечиваемый комплексом свойств личности: гуманистической направленностью личности; про-

фессиональными знаниями; педагогическими способностями; педагогической техникой.

Основой саморазвития мастерства выступает *сплав знаний и направленности*; важным **условием** успешности являются *способности*; **средством** саморазвития мастерства – *умения в области педагогической техники*. Однако все четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, а их рост происходит не только под воздействием внешних влияний, но и в процессе свойственного им саморазвития.

Другими словами, педагогическое мастерство представляет собой самоорганизующуюся систему в структуре личности, где гуманистическая направленность выступает системообразующим фактором.

Таким образом, именно гуманистические ценности педагога, составляющие его гуманистическую направленность – это системообразующий фактор педагогического мастерства как взаимосвязи профессиональных знаний, педагогических способностей и педагогической техники. Именно ценности направляют педагога в его профессиональном поиске и самосовершенствовании и приводят к педагогическому мастерству.

Литература

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.

2. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1998.

Детско-взрослое сотворчество в преодолении обидчивости детей дошкольного возраста

Курочкина Алина Александровна,
студентка (научный руководитель канд. пед. наук, доцент В.П. Анисимов),
кафедра педагогики и психологии дошкольного образования,
Институт педагогического образования и социальных технологий
Тверского государственного университета, г. Тверь

Child-adult co-creation in overcoming the resentment of preschool children

Alina Kurochkina,
Student (academic supervisor PhDs in Pedagogy, associate professor V.P. Anisimov),
Department of pedagogy and psychology preschool education,
Institute of pedagogical education and social technologies Tver State University, Tver city
E-mail: curo4ckina.alina2015@yandex.ru

Ключевые слова: обидчивость, детско-взрослое сотворчество, «эффект сближения».
Keywords: touchiness, child-adult co-creation, convergence effect.

Аннотация. В статье раскрыто понятие «обидчивость», определены ее причины появления и деструктивное влияние на развитие личности. Представлены основные методы преодоления обидчивости детей дошкольного возраста, которые эффективно реализуются в детско-взрослом сотворчестве.

Abstract. The article reveals the concept of «touchiness», the reasons for the emergence of this concept and the destructive influence on the development of personality. The main methods of overcoming the sensitiveness of preschool children, which are effectively implemented in child-adult co-creation, are presented.

Проблема помощи детям в преодолении ими своих обид является значимой и актуальной как для педагогов-психологов, так и для родителей. Связано это с тем, что обида – это характерное эмоциональное переживание детей дошкольного возраста в условиях рассогласованного педагогического взаимодействия [1].

Психолого-педагогические исследования сходятся в том, что переживание обиды включено в структуру общения и направлено на другого.

Так, по мнению Е.О. Смирновой [17, с. 61], маленькие дети (до 3–4 лет) могут расстраиваться из-за отрицательной оценки взрослого, справедливо чувствуя неадекватность социально-психологического воздействия на них. Требуя внимания к себе, дети ожидают от взрослых (родителей и педагогов) адекватных и социально-приемлемых способов удовлетворения своих потребностей, однако часто сталкиваются с обычными запретами, ограничениями и директивными указаниями взрослых – что и как надо делать! Это вызывает удивление от того, что взрослый неадекватно понимает потребность ребенка и про-

воцирует чувство обиды. Жаловаться на сверстников дети приучаются и в том случае, когда они неоднократно видят ситуативное решение любого конфликта авторитарно-силовыми методами взрослого в решении любых возникающих противоречий, усваивая лишь один способ их разрешения: «прав тот, кто сильнее». Все формы детской обиды носят непосредственный ситуативный характер. Конечно, в силу своей духовной наполненности безусловной любовью [В. Слёзин] малыши не заостряют внимание на этих негативных переживаниях и быстро забывают их, стремясь вновь и вновь найти условия удовлетворения своих желаний. При неоднократном повторении однотипно-авторитарных способов разрешения конфликтов ребенок в полной мере начинает переживать обиду во всей своей полноте после 5 лет, что связано с возникновением в этом возрасте ярко выраженной потребности в своем признании и уважении – сначала личностно значимыми взрослыми, а затем и сверстниками.

Вторит этим исследованиям и профессор Ю.М. Орлов, утверждая, что дети «выучивают обиду в возрасте, обычно, от 2 до 5 лет», шаблонно или творчески перенимая по образцам от других детей, а иногда и от взрослых рассогласованность как норму общения [15].

Детская обида существенно отличается от взрослой. В основе ее лежит сосредоточенность на собственной персоне, во взрослом же человеке мы ее определяем как себялюбие. Мироощущение ребенка по своей сути эгоцентрично. Не обладая достаточным социальным опытом, моральными чувствами и волей, ребенок распространяет все свои желания (я хочу) на все, что попадает в поле его зрения. Это является естественной возрастной особенностью, и если желаемое не удовлетворяется, то ребенок расценивает это как большую несправедливость, испытывая чувство обиды [3].

Обиды на другого возникают в тех случаях, когда ребенок остро переживает ущемленность своего «Я», свою непризнанность, незамеченность, – отмечает К. Хорни при анализе природы невротической личности [14]. Автор определяет переживание обиды как невротическую реакцию в отношениях, связанных с оценкой «Я», самоутверждением, в любви и привязанности.

По мнению М.А. Набатовой, обида – «характерное эмоциональное переживание, связанное с несправедливостью во взаимоотношениях между партнерами по общению» [11, с. 10]. Н.Ю. Гусакова определяет обиду как психологический процесс, содержащий не только негативную эмоциональную реакцию на несправедливость, но и действие. Если мы рассмотрим последовательность действий обиженного, то можно выделить: 1) наличие цели («действия последовательны и

логичны, а не хаотичны и не спонтанны»); 2) наличие у обиженного ценности себя для себя (идеи собственного достоинства); 3) наличие в картине мира обиженного идеи справедливости/несправедливости; 4) наличие несправедливого (оскорбительного, обидного) действия; 5) осознание факта несправедливого (обидного) действия [15, с. 28].

Е.О. Смирнова выделила ситуации, когда чаще всего возникает обида у ребенка:

1) игнорирование партнера, недостаточное внимание с его стороны;

2) отказ в чем-то нужном и желанном;

3) неуважительное отношение со стороны других;

4) успех и превосходство других, отсутствие похвалы [17, с. 61].

Гипнотерапевт Геннадий Иванов [7] выделяет следующие причины возникновения обиды:

1) личный эгоизм (у человека неадекватные и завышенные требования к окружающим на фоне заниженных запросов к себе);

2) осознанное манипулирование (обида выступает инструментом для достижения поставленной цели);

3) обманутые ожидания (человек придумывает идеальные, с его точки зрения, сценарии поведения других людей, надеясь, что они осуществятся; если этого не происходит, то возникает обида);

4) нежелание прощать (скрытая или неосознанная манипуляция; в данном случае человек не до конца понимает мотивы своего поведения, но хорошо улавливает связь между демонстрацией обиды и получением желаемого).

Е. Тарарина выделяет причины, по которым чаще всего один человек обижается на другого человека:

1) нереалистичные ожидания от других, желание получить невозможное;

2) отказ себе и другим в праве на ошибку;

3) ошибочная интерпретация поведения других людей [18, с. 16].

Следует заметить, что указанные причины обиды нетипичны для детей, а более всего характерны для взрослых людей, обремененных в своей жизни деструктивным опытом общения.

Раскроем далее последствия обиды и обидчивости для ребенка. Обида озлобляет, мешает правильному выходу эмоции, способствует становлению устойчивых негативных личностных черт, например, обидчивости. Мы согласны с Ю.М. Орловым, утверждающим, что обида вызывает гнев, в котором человек перестает переживать обиду, так как он «отнимает» психическую энергию от первоначального переживания из-за большего проявления агрессии [14].

Обида порождает психическую травму – «психический ущерб от сильного эмоционального оскорбления, болезненный психологический опыт, имеющий длительное влияние на эмоциональную сферу, взгляды и поведение индивида, чаще всего отрицательное» [9].

Н. Кондратенко утверждает, что обиды негативно влияют на наше здоровье. Исследования в области психосоматических заболеваний доказывают, что обида может быть причиной многих болезней. Автор выделяет следующие нарушения здоровья вследствие непрощенной обиды: 1. Лишний вес. При длительных стрессах и обидах человек испытывает дефицит положительных эмоций, когда главным источником их восполнения для него становится еда. 2. Болезни горла. Они возникают у людей, носящих обиду молча, «проглатывающих» ее и не имеющих возможности освободиться от этого негативного переживания. 3. Заболевания сердца могут быть следствием затаенной длительной обиды. Наше тело помнит о них, даже если разум старается не замечать и вытеснять из сознания [18, с. 36].

Обида действует разрушительно, когда она не выражена вовне и перерастает в отношения с объектом (человек живет «затаив обиду»). Пребывание в таком состоянии может приводить к болезням, миграции симптомов, психотическим реакциям, разрушению отношений [13].

Негативизм как личностное новообразование, вызванное обидой, расстраивает организм ребенка, влияя на его здоровье: 1) обида на себя (самая сильная и разрушающая духовное и физическое здоровье); 2) обида на родителей; 3) обида на мужа (жену); 4) обида на детей [18, с. 16].

При значительной интенсивности обиды наносят вред личности, разрушая взаимодействия субъектов.

Выражением детских обид могут стать различные варианты дезадаптивного и девиантного поведения: вандальное поведение с вымещением обид на предметах и объектах, агрессивное поведение, аддиктивное (зависимое) поведение [12, с. 4].

Таким образом, под обидчивостью мы будем понимать приобретенное негативное новообразование личности, склонной к частому переживанию неудовлетворенности своих ожиданий, потребностей и имеющей деструктивную направленность развития индивида.

Проблему преодоления обиды и обидчивости можно отнести к актуальным проблемам современной детской психологии, поскольку обидчивость, становясь чертой характера, может определить весь дальнейший склад личности ребенка, может стать препятствующим фактором дальнейшего нормативного развития.

Преодоление обид у детей дошкольного возраста, по нашему мнению, возможно реализовать в полной мере лишь в совместной творческой деятельности ребенка с личностно значимыми людьми (родители, педагоги).

Детское творчество – это создание субъективно нового продукта, личностно значимого прежде всего для ребенка.

Совместное творчество восполняет недостаток родительского внимания, снимает давление родителей и педагогов, позволяя ребенку выразить себя, ощутить свою значимость.

С.М. Адамский указывает, что «эффект сближения» помогает лучше понять, почувствовать своего ребенка, перейти в общении с ним от «я» и «ты» к «мы», что позволяет и взрослому лучше понять самого себя, найти в себе новое, обогатить и гармонизировать свою жизнь. Понятие «эффект сближения» автор представляет как «качественное творческое и личностное изменение, обусловленное взаимовлиянием созидающих субъектов» [2].

По утверждению Н. Роджерса, многое в нашем творчестве привносится из наших переживаний и интуиции из бессознательного. «Бессознательное – глубокий колодец. У многих из нас поверх этого колодца лежит крышка» [16, с. 96]. Вот ее-то и необходимо открыть посредством совместного творчества с ребенком. Эффективным средством таких открытий становятся техники арт-терапии [1].

Исследователи феноменов обиды предлагают ряд психологических и социально-психологических мероприятий, когда возможна редукция обиды и артикуляция прощения: распознание и контроль эмоциональной сферы личности на основе саногенного мышления (Ю. Орлов); трансформация энергии стресса в энергию разрешения конфликта или изменения ситуации, в которой возникла обида (С. Лазарев); наличие морально-нравственных мотивов и формирование сопереживания и эмпатии как основных механизмов, определяющих меру прощения (А.С. Чукова); преодоление психологических защит, связанных с вытеснением базальной агрессии (К. Хорни); процесс осознания и переживания вины, приводящий к раскаянию и поиску путей к прощению (К. Изард); исцеление на основе любви, а не вины и наказания (Э. Фромм); нахождение личностного смысла в страдании и прощении (В. Франкл); использование техники сознавания для преодоления патологического слияния (Ф. Перлз); достижение автономии личности, принятия ответственности за свои действия и чувства, отказ от непродуктивных типов поведения (Э. Берн); медитативное доведение обиды до абсурда, что в конечном итоге приводит к ее обесцениванию (Р. Ошо); развитие навыков управления эмоциями, наличие эмо-

циональной уравновешенности, эмпатии и альтруизма (R. Emmons); многоступенчатый процесс осознания ситуации, принятия решения, сопереживания, рефлексия психологических выгод прощения и духовного роста (Р. Энтайт); обретение положительного опыта примирения (Э.А. Гассин) [4].

Приведем некоторые примеры методов арт-терапии для преодоления обидчивости детей дошкольного возраста, реализуемые в детско-взрослом сотворчестве: изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия.

Преимуществом и главной целью *изотерапии* является перенесение внутренних представлений, образов на бумагу. С помощью изотерапии взрослые и дети могут справиться с такими проблемами, как:

- выражение своих эмоций и чувств безопасным для себя и окружающих способом. Изотерапия эффективна в тех случаях, когда нужно освободиться от психологической зажатости, агрессивности, нервозности, неуравновешенности, обид, ревности, страхов и др.;
- низкая самооценка;
- проблемы с поведением;
- проблемы в отношениях и/или семейные проблемы;
- хронический стресс и психосоматические заболевания [10].

Е. Тарарина предлагает авторскую технику работы с обидами, помогающую осознаванию собственных механизмов переживания обиды [18, с. 82].

Процесс *песочной терапии* основывается на трех основных стадиях: «хаос», «борьба» и «разрешение конфликта»: стадия «хаоса» характеризуется «проживанием» ребенка своего эмоционального состояния и постепенным освобождением от него (продолжительность данной стадии от одного до нескольких занятий); на стадии «борьбы» ребенок выплескивает все свои внутренние переживания непосредственно на песок; стадия «разрешение конфликта» отличается от двух предыдущих – релаксацией, спокойствием, умиротворением, построением гармонии с внутренним «Я» [6].

Сказкотерапия – метод, использующий речевую форму самовыражения для коррекции эмоциональных нарушений и совершенствования взаимоотношений с окружающим миром. Сказка – это смешение реальной и воображаемой жизни ребенка, закладывающая в память и сознание ребенка возможность выхода из трудной, порой кажущейся безвыходной, ситуации [8, с. 5].

По нашему мнению, сказкотерапия – наиболее доступный вид творческой деятельности для ребенка и взрослого. Ребенок и взрослый могут совместно сочинять сказки в повседневных заботах. Например, на прогулке, заметив конфликтную ситуацию между взрослыми

или детьми, придумать решение этой проблемы посредством придумывания сказки на основе данного сюжета.

В арт-педагогической работе можно использовать все методы арт-терапии (игровая терапия, ниткография, музыкотерапия, цветотерапия, танец, театр), так как она основана на применении творчества в развитии ценностных начал и смыслов ребенка.

Особое место в дошкольном возрасте занимают творческие или сюжетно-ролевые игры, создаваемые самими детьми, в которых они вступают в общение со взрослыми и сверстниками. Игра – это отражение жизни. Детское творчество проявляется в замысле игры и в поиске средств его. Игра – самостоятельная деятельность. Ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивает действия и поступки людей, а также свободные действия. Поэтому мы считаем, что включение взрослого в игру позволит в полной мере реализовать решение поставленной задачи.

Преодоление обидчивости детей дошкольного возраста в полной мере будет реализовано в совместной творческой деятельности личностно значимого взрослого и ребенка. Для этого необходимы лишь условия, в которых ребенок чувствует себя безопасно и комфортно. Это поможет в дальнейшем избежать проявления дезадаптивного и девиантного поведения, нарушения здоровья человека.

Литература

1. Анисимов В.П., Скворцова Т.П. Арт-педагогическая профилактика негативизма детей: Монография. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2017. – 228 с.

2. Адамский С.М. Непрерывное образование: XXI век / Научный электронный журнал. SSN 2308-7234 [Электронный ресурс]: Творческое сближение как педагогическое явление – Режим доступа: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2449 (Дата обращения: 18.02.2019).

3. Борисова С.П. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]: Детские обиды в отношениях взрослый – ребенок (на примере детей дошкольного возраста) – Режим доступа: https://vocabulary.ru/upload/000/u1/046/53dd46b4.pdf

4. Гарькавец С.А. Academia [Электронный ресурс]: К проблеме возникновения обиды, дарования прощения и обретения примирения. – Режим доступа: https://away.vk.com/away.php (Дата обращения: 10.02.2019).

5. Гусаков Н.Ю. Обида: психогенез деструктивного поведения. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2010. – 123 с.

6. Елтарёва К.К. Песочная терапия как средство психолого-педагогической коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников //

Молодой ученый. – 2017. – № 3. – С. 411–413. – URL: https://moluch.ru/archive/137/38573/ (Дата обращения: 19.02.2019).

7. Иванов Г. Гипноз [Электронный ресурс]: Чувство обиды. – Режим доступа: https://classicalhypnosis.ru/stati-o-fobiyah/chuvstvo-obidyi.html (Дата обращения: 03.02.2019).

8. Короткова Л.Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации. – М.: ЦГЛ, 2006. – 144 с.

9. Летягова Т.В., Романова Н.Н., Филиппов А.В. Тысяча состояний души: краткий психолого-философский словарь. – М.: Флинта; Наука, 2006. – С. 238.

10. Мидгард А. Психология сегодня [Электронный ресурс]: Изотерапия. – Режим доступа: https://psychologytoday.ru/stories/art-terapiya/izoterapiya/ (Дата обращения: 19.02.2019).

11. Набатова М.А. Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 2005. – 19 с.

12. Нескромных Н.И., Чайлян Л.А. Психолого-педагогическая помощь детям младшего школьного возраста в преодолении обид: метод. рекомендации / Н.И. Нескромных, Л.А. Чайлян. – Сочи: МБУ ДО ЦТРиГО г. Сочи, 2017. – 42 с.

13. Никабадзе О.С. Обида и обидчивость как феномен педагогического взаимодействия // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект / Материалы XI Междунар. научпракт. конф.; под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышева, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2015. – С. 244–247.

14. Одинокова Ю. Психология в жизни [Электронный ресурс]: Переживание обиды и ее психологическая природа. – Режим доступа http://psihologiya-v-zhizni.blogspot.com/2012/04/blog-post.html (Дата обращения: 03.02.2019).

15. Орлов Ю.М. Саногенное размышление обиды. – М.: Импринт-Гольфстрим, 1997. – 40 с.

16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.

17. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 158 с.: ил. – (Психология для всех).

18. Тарарина Е. Обиды на мужчин и женское здоровье. – М.: ООО «Вариант» при участии ИП А.Г. Шиманского, 2018. – 112 с.

Роль дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении личности

Ручко Лариса Сергеевна,
доцент, кандидат психологических наук,
зав. кафедрой воспитания и психологического сопровождения,
ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования»,
г. Кострома

The role of supplementary education for children in professional self-determination

Larisa Ruchko,
Candidate of Psychological Sciences, associate professor,
Chairman of the department of education and psychological support,
"Kostroma regional institute for the development of education", Kostroma city
E-mail: lararuchko@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, дополнительное образование детей, образовательное пространство, сетевое взаимодействие в образовании.
Keywords: professional self-determination, supplementary education for children, educational space, networking in education.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования роли дополнительного образования в профессиональном самоопределении школьников, выявлены существующие проблемы. Автором представлены возможные пути оптимизации образовательного пространства в целях поддержки выбора ребенком своего профессионального пути.
Abstract. The article presents the study results of the additional education role in the professional self-determination of schoolchildren, identifies existing problems. The author presents possible ways to optimize the educational space in order to support the child's choice of his professional path.

Создание условий для профессионального самоопределения школьников – одно из ведущих направлений деятельности, обеспечивающих достижение современного качества образования, адекватного меняющимся социально-экономическим условиям, требованиям рынка труда и запросам общества. Сегодня усилия самых разных субъектов системы образования направлены на раскрытие интересов и склонностей каждого ребенка, на максимальную реализацию его возможностей, обеспечивающих подготовку к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Современные исследователи (А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, В.В. Ядов и другие) рассматривают формирование профессионального самоопределения личности как длительный процесс развития в рамках будущей профессиональной деятельности [1]. В школе данный процесс поддержан внедрением профильного обучения (Л.К. Артемова, Л.В. Байбродо-

ва, М.И. Губанова, Н.Ф. Родичев, М.М. Фирсова). В системе дополнительного образования детей утверждена миссия «наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [2]. Освоение программ профильного обучения и дополнительных общеобразовательных программ не только обеспечивает школьникам доступ к полноценному качественному образованию в соответствии с их индивидуальными предпочтениями, но и позволяет им сориентироваться в мире профессий.

Тем не менее существуют объективные затруднения в согласованном использовании ресурсов основного и дополнительного образования в целях эффективного осуществления процесса профессионального самоопределения школьников. Выявить существующие проблемы нам позволил опрос обучающихся и их родителей о роли школы и дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении (опрос проведен в январе 2019 года на портале «Образование Костромской области»).

В опросе приняли участие 1113 обучающихся общеобразовательных организаций Костромской области и 2018 родителей обучающихся. Среди опрошенных 1113 детей 815 из них (73%) – обучающиеся городских общеобразовательных организаций и 298 (27%) – обучающиеся городских общеобразовательных организаций, 472 (42%) мальчика и 641 (58%) девочка.

Ответы родителями предоставлялись относительно детей, обучающихся в средней и старшей школе: 33% в 5-6 классах, 25% в 7-8 классах, 18% в 9 классе, 24% в 10 классе. На вопросы отвечали преимущественно женщины (86%). 45% опрошенных родителей имеют высшее образование, 37% – среднее профессиональное образование, 4% – два высших образования или же оконченное обучение в аспирантуре (докторантуре), 9% – начальное профессиональное или среднее образование. Наибольшая часть родителей, отвечавших на вопросы, в возрасте 36–45 лет (60%), примерно пятая часть – в возрасте 26–35 лет (19%) и в возрасте 46–55 лет (18%), 2% – родители в возрасте 55–65 лет. 60% опрошенных родителей – жители города (21% – жители областного центра), 40% – жители сельских поселений.

По результатам опроса 617 (55,4%) школьников в возрасте 12–16 лет осуществили предварительный выбор профессии, 203 (18,2%) – не определились с будущей профессией. Основная причина сомнений – отсутствие понимания того, какая профессия соответствует индивидуальным особенностям (39% отвечают: «не знаю, какая спе-

циальность мне больше подходит»). Необходимо помочь школьникам, особенно старшеклассникам, проявить свои способности, научиться разбираться в мире профессий, соотносить свои интересы и возможности с требованиями рынка труда.

Из числа тех, кто профессию не выбрал (203 школьника), 45% не знают, какая им подходит специальность, 14% не смогли выбрать между желаемой и востребованной в обществе профессию, 11% – планируют осуществлять выбор на основе результатов ЕГЭ, 10% не уверены в поступлении на желаемую специальность, 6% сомневаются, будет ли соответствовать выбранная профессия их интересам и склонностям. При этом 11% еще не задумывались о выборе профессии. 293 опрошенных школьника (26,3%) затрудняются ответить на вопрос: «Выбрали ли вы будущую профессию?». Из их числа 34% не знают, какая им подходит специальность, 18% – планируют осуществлять выбор на основе результатов ЕГЭ, 17% не смогли выбрать между желаемой и востребованной в обществе профессию, 15% не уверены в поступлении на желаемую специальность, 10% сомневаются, будет ли соответствовать выбранная профессия их интересам и склонностям, 4% еще не задумывались о выборе профессии. Эти результаты говорят о том, что обучающиеся нуждаются в определенных знаниях о себе, о своих возможностях, склонностях и способностях. Большинство детей возлагает надежды на выявление этих знаний в результате ЕГЭ, но понимание профессионального самоопределения как длительного процесса требует создания отлаженной системы профориентации, затрагивающей ступени основного общего и среднего (полного) общего образования.

Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования указывается на то, что обучающимся основной школы важно ориентироваться в мире профессий и профессиональных представлений. На вопрос: «Помогает ли школа в выборе будущей профессии?» большинство школьников ответили утвердительно (565 человек – 51%) и четвертая часть – отрицательно (267 человек – 24%), 25% школьников затруднились ответить.

Мы предложили уточнить, какие формы использует современная школа для решения этой задачи (предполагался множественный выбор ответов). Наибольший выбор получили следующие варианты: профильное и углубленное изучение предметов (53%), беседы о профессиях, проводившиеся в школе (52%), факультативные (элективные) курсы (44%), встречи с представителями различных профессий (37%) и представителями организаций профессионального образования (31%). В меньшей степени школой организуются экскурсии на предприятия потенциальных работодателей (27%), изучение информационных ма-

териалов об учебных заведениях (26%), консультации психолога (19%), предметные кружки (19%). Практически не встречается такая форма работы, как организация участия школьников в профориентационных конкурсах (11%). Школьники предлагают ввести индивидуальные планы обучения при снижении требований к непрофильным предметам, необходимые предметы (черчение), кружки, факультативы, дополнительные занятия по интересующим предметам, элективные курсы по основным специальностям, увеличить количество игровых форм («день профессий», «город профессий», деловые игры), профессиональных проб, профильных занятий, мастер-классов, тренингов. Отмечают необходимость организации участия в олимпиадах и конкурсах, психологического тестирования, знакомства с реальными производствами и предприятиями, представителями профессий (в том числе из числа родителей обучающихся), успешными предпринимателями. В части знакомства с учебными заведениями отмечают важность сведений о профессиональных учебных организациях (в том числе других регионов), необходимость встреч с представителями вузов, выездов и ознакомительных экскурсий в учебные заведения профессионального и высшего образования города Костромы, других регионов, онлайн-уроков с преподавателями вузов, подготовительных курсов.

В ходе опроса школьниками осуществлялась оценка роли дополнительного образования в профессиональном самоопределении. Значительная часть опрошенных детей (89%) посещали организации дополнительного образования (61% – участники одного объединения, 23% – нескольких объединений, 5% – часто меняли объединения), 607 опрошенных (55%) обучаются в организациях дополнительного образования в настоящее время. Половина опрошенных школьников (50%) считают, что система дополнительного образования помогает в подготовке к будущей профессии, 15% отрицательно отвечают на этот вопрос, 35% затруднились ответить. В качестве мероприятий и форм, связанных с будущей профессией и проводимых организациями дополнительного образования, школьники отмечают преимущественно занятия в кружках (48%), экскурсии на предприятия (34%). Система дополнительного образования активно обеспечивает участие в конкурсах, олимпиадах, связанных с будущей профессией, 43% опрошенных школьников принимали в них участие. В системе дополнительного образования школьники предлагают использовать такие формы, как беседы о профессиях и экскурсии по высшим учебным заведениям и на предприятия, агитбригады, квесты профессий, консультации с психологом, практические занятия и мастер-классы, встречи с представителями профессий, дискуссии и тренинги, олимпиады и интел-

лектуальные игры о профессиях, лекции и спецкурсы, конкурсы для пополнения портфолио в выбранной сфере интересов, профильные лагерные смены.

В качестве основных источников получения информации о профессиях большинство школьников отмечают СМИ и Интернет (77%). В равной степени значимости информационными источниками, рассказывающими о профессии, выступают семья (57%) и школа (52%), тогда как дополнительное образование служит источником для ознакомления с профессией для меньшей части школьников (21%), равно как и действующие предприятия (19%). 13% отмечают, что познакомились с интересующей их профессией в ходе осуществления трудовой деятельности.

Результаты опроса подтверждают, что требуется изменение подходов к интеграции ресурсов семьи, общеобразовательного и дополнительного образования, средств массовой информации в осуществлении профориентации и организации профессионального самоопределения школьников. Вместе с тем необходима серьезная подготовка и переподготовка педагогов, представителей территориальных администраций, бизнеса, общественности в вопросах поддержки проектирования школьником персонального послешкольного образовательно-профессионального маршрута.

Отметим, что родители непосредственно задействованы в решении задачи профессионального самоопределения школьников, поскольку они участвуют в оценке потенциала своего ребенка и построении его образовательной траектории, они анализируют рынок доступных, престижных, востребованных профессий, а также принимают профессиональный выбор детей.

Преимущественная часть родителей отмечает важность сферы дополнительного образования детей как таковой, поскольку подтверждают наличие потребностей в получении дополнительного образования у своих детей и фактически подтверждают освоение ими дополнительных образовательных программ. Оценивая потребность ребенка в получении дополнительного образования, 73% родителей отмечают ее наличие, 13% родителей не видят необходимости в освоении ребенком дополнительных образовательных программ, 14% затрудняются ответить.

Как указывают 81% родителей, их ребенок занимается (занимался) в одной или нескольких организациях дополнительного образования, 19% родителей отмечают, что их ребенок не осваивал программы в сфере дополнительного образования и не занимается по ним в настоящее время.

Многие родители (84%) в большей или меньшей степени влияют на выбор интересов ребенка. Половина из них поддерживают самостоятельный выбор увлечений. Лишь 6% родителей занимают авторитарную позицию и самостоятельно принимают решение о том, чем будет заниматься их ребенок, тогда как 10% родителей не влияют на этот выбор. Это говорит о том, что родители оказывают достаточное влияние на выбор ребенком того или иного объединения, занятий, окружения, в том числе и на решение вопроса о выборе будущей профессии.

Главной целью дополнительного образования детей для большинства родителей является раскрытие талантов и способностей ребенка, самопознание (57%). Для родителей, как и для самих школьников, проблемным становится понимание возможностей личности и соотнесение их с требованиями окружающей действительности. Для родителей важной задачей сферы дополнительного образования является ориентация ребенка в мире профессий, предоставление начальных знаний и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности (37%).

Большинство родителей все же сориентированы на выбор спортивно-оздоровительного (40%) и художественно-эстетического направления (38%). Возможно, родители стараются обеспечить физическое развитие своих детей, отдавая предпочтение подвижным видам деятельности (спортивные секции, хореография, спортивные бальные танцы). Наименьшую популярность у родителей имеют туристско-краеведческое (10%) и эколого-биологическое (10%) направления.

При этом для родителей не имеет значения, на базе какой общеобразовательной организации реализуется дополнительная общеобразовательная программа. Это может быть как школа (46%), так и организация дополнительного образования детей (43%). В меньшей степени родители стремятся направлять ребенка на обучение по дополнительным образовательным программам в учреждения спорта (30%) и учреждения культуры (22%). Лишь 12% родителей выражают желание включить своего ребенка в программы, реализуемые на базе СПО и вузов, в индивидуальные занятия с преподавателем (педагогом, тренеров). Это, на наш взгляд, связано с тем, что наиболее выраженный социальный заказ на оздоровление и художественно-эстетическое развитие не осуществляется на базе организации профессионального и высшего образования, а индивидуальные занятия требуют финансовой поддержки.

Родители отмечают важность развития технического творчества детей, открытия современных центров развития исследовательской деятельности и технического творчества (29%), обновление матери-

ально-технической базы дополнительного образования (27%). В необходимости усиления сферы ранней профориентации детей уверены 19% родителей, 17% – отмечают важность обучения по индивидуальному учебному плану, построенному в соответствии со способностями и интересами ребенка, что также может быть связано с профессиональным самоопределением и построением персонального послешкольного образовательно-профессионального маршрута.

Тем более что значительная часть родителей отмечают влияние занятий в организации дополнительного образования на выбор профессии (73%), а 11% отмечают решающую роль дополнительного образования в этом выборе. 18% родителей говорят, что ребенку удалось получить необходимые для будущей профессии знания и умения в значительном объеме, 54% указывают, что «ребенку удалось получить некоторые знания и умения», 19% отмечают, что полученные на занятиях дополнительного образования знания и умения не связаны с будущей профессией.

И все же тяга к познанию нового (41%), интересы ребенка (39%), желание научиться чему-нибудь новому (33%), как отмечают родители, преимущественно определяют выбор дополнительной образовательной программы ребенком. Стремление определить профессиональные сферы, наиболее соответствующие его интересам и способностям при выборе объединения дополнительного образования, отмечают лишь 18% опрошенных.

Отметим, что требуется совершенствование профессионального самоопределения школьников через систему дополнительного образования детей, расширяющую пространство самореализации личности, развивающую ее познавательный интерес, помогающую овладевать различными способами деятельности, позволяющую в процессе занятий познакомиться с рядом специальностей и профессий, приобрести опыт проектной, исследовательской и трудовой деятельности.

В ходе анализа результатов опроса нами выявлены следующие проблемы, требующие решения:

• слабость связи общего и дополнительного образования в реализации задач профессионального самоопределения школьника, отсутствие согласованности в реализации действий и использовании ресурсов организаций;

• недостаточность сопровождения процессов самопознания обучающихся;

• фактически отсутствует сопровождение семей в вопросах воспитания личности ребенка и содействия его профессиональному самоопределению, в связи с чем отмечается преобладание родительского

заказа на программы спортивно-оздоровительной и художественно-эстетической направленности;

• несоответствие форм и методов работы интересам и потребностям современных детей;

• превалирование влияния стихийных источников информационного профессионального самоопределения на детей школьного возраста.

Данные проблемы свидетельствуют о необходимости оптимизации образовательного пространства в целях профессионального самоопределения школьника. В ходе оптимизации необходимо:

– выстроить единую многостадийную модель профессиональной ориентации школьника, обучающегося на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образования;

– осуществить обновление профильных образовательных программ и дополнительных общеобразовательных программ с учетом их ориентации на помощь ребенку в формировании осознанного выбора профессиональной сферы, в развитии профессионально значимых качеств, в освоении начальных профессиональных компетенций по выбранной специальности;

– осуществить обновление содержания и технологий деятельности по сопровождению профессионального самоопределения школьника;

– внедрить механизмы сетевого взаимодействия школы и организаций дополнительного образования детей в профориентационную работу со школьниками, учитывающие существующие связи между системой образования и рынком труда.

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: Учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Academia, 2007. – 301 с.

2. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждено распоряжением правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf

Развитие творческого потенциала личности в современном школьном образовании

Хачатурова Карине Робертовна,
кандидат педагогических наук,
учитель физики,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средней общеобразовательной школы № 129, Красногвардейский район,
Санкт-Петербург

Development of creative potential of the person in modern school education

Karine Khachaturova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of Physics,
State budget educational institution of secondary school № 129, Krasnogvardeysky district,
St. Petersburg
E-mail: karinah@inbox.ru

Ключевые слова: развитие личности, творчество, творческий потенциал школьника, учебная деятельность.
Keywords: personal development, creativity, creativity of the student, educational activities.
Аннотация. В статье рассматривается развитие личности и творческого потенциала современного школьника. Авторами раскрыты особенности подходов к формированию и развитию творческого потенциала личности и школьника в современном школьном образовании.
Abstract. The article discusses the development of the personality and creative potential of the modern student. The authors reveal the features of approaches to the formation and development of creative potential of the individual and the student in modern school education.

Динамичность преобразований, происходящих в мире информации и технологий в современном мире, повышает ответственность школьного обучения как гаранта качества жизни человека, а также предъявляет высокие требования к самому человеку, его способности развиваться в изменяющихся условиях. Речь идет не столько о том, чтобы воспользоваться растущим объемом информации, сколько о развитии ценного гуманистического руководства, культурно-развивающего, инновационного и поведенческого мышления у детей школьного образования общего и высшего школьного обучения. Современный рынок труда заинтересован в таком выпускнике, который умеет самостоятельно мыслить, ответственно и творчески решать различные проблемы в техносфере.

Технологическая и творческая культура восприятия нового у детей, как составная часть общего и профессионального национального

школьного обучения, позволяет интегрировать продуктивный опыт детей школьного образования и детей школьного образования в различные виды деятельности: проектной, строительной; выявить новые креативные ресурсы, обучить их новой структуре понимания, личностным качествам, позволяющим эффективно решать стандартизированные и нестандартизированные задачи.

Стремление к познанию творческого потенциала личности школьника рассматривается как период того или иного личностно ориентированного школьного обучения, интегрирующей возможности обучения, профессионального самоопределения в становлении творческих способностей и их актуализации, позволяющие школьнику стать субъектом культурно-развивающего самоприобретения новых навыков и знаний в современном мире. По мнению В. А. Сухомлинского, распознать, раскрыть, масштабировать, проявить в каждом ребенке свой уникальный талант – означает поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства, развить его творческий потенциал. Категория «потенциал» относится к общенаучным понятиям, методологическое значение которых чрезвычайно важно для педагогики.

Термин «потенциал» (от *лат.* potencia – сила) трактуется как источник, возможность, средство, запас, использующийся для решения любой задачи, достижения определенной цели. Педагогическая функция потенциала реализуется в творческой деятельности личности, лежит в основе творческого преобразования жизнедеятельности.

Потенциал личности в социально-педагогическом плане представляет собой комплексную характеристику его способностей, потребностей, качеств, ресурсов, резервов, приведеных в действие и использующихся для достижения поставленной цели. Потенциал – это не статическая, а динамическая величина, ведь он включает в себя не только врожденные возможности школьника, но и систему постоянно возобновляемых ее ресурсов (интеллектуальных, волевых, психологических и т. д.), способствующих дальнейшему личностному становлению личности, образуя новые потенциальные возможности. Развитие личности – сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическую, психическую, духовную, социальную и другие стороны [2].

Творческий потенциал включает в себя два основных компонента: уже существующее (потенциальное) – природные особенности, сформированные качества и перспективные – возможности и ресурсы человека. Как динамическая структура личности творческий потенциал

включает комплекс творческих задатков, развивающихся в творческой деятельности. Посредством творческого усилия человек может получить в своей жизни то, что ей не было дано от природы или в процессе воспитания и образования. Оно и определяет уникальность и жизненную стратегию личности.

Большинство ученых склонны понимать творчество школьника как системное качество личности, совокупность взаимосвязанных элементов: творческих способностей, творческого процесса, степени индивидуального развития творческих способностей, качеств личности, обеспечивающих творческую деятельность, стимулируемую и направляемую в определенную систему. При этом они считают внутренние процессы – важнейшими в формировании творчества, а механизм воображения, восприятия, фантазии, свободы – основой творческой деятельности.

Творческий потенциал – комплексный феномен, включающий различные уровни, стороны и сферы проявления. Творческий потенциал школьника направлен на достижение результата учебной деятельности, что достигается за счет использования индивидуальных физических, психологических и духовных ресурсов школьника. Современная отечественная и зарубежная педагогическая и психологическая наука предлагает свои подходы к определению методов, приемов, упражнений, направленных на активизацию механизмов формирования творческого потенциала школьников.

Анализ позиций современных ученых по формированию творческой личности обучающихся современной школы показал, что в условиях гуманизации воспитательного процесса возникает необходимость наполнения его «высокими морально-духовными переживаниями, стимулирования его (ребенка) к личностно развивающемуся творчеству и самоутверждению».

Самоутверждение – внутреннее действие личности, признак внутренней борьбы с самим собой, процесс определения потенциальных возможностей, включение ученика в процесс саморазвития, что непременно приведет к развитию творческого потенциала, этот путь ученик должен пройти сам без дополнительных вмешательств. Сегодня прослеживается такая ситуация, когда современная школа пытается реализовать основные учебные цели, и учитель должен быть готов к «моделированию целостного педагогического процесса, ориентированного на гармоничное развитие личности». Педагогический процесс как «целостный процесс взаимного духовного обогащения педагогов и детей в условиях психологически комфортного климата взаимоотношений, диалогической культуры и интеллектуального сотворчества»

способен развить все творческие задатки ученика и развить его потенциал. Чтобы глубже проникнуть в механизм творческого потенциала и найти пути углубления в творческий процесс как важную форму параллельного развития в цепочке субъект-субъектных взаимоотношений в определении самостоятельной творческой деятельности личности, определении творческих интересов, целенаправленных творческих поисков, необходимо исследовать роль внутреннего духовного потенциала, как одного из важнейших механизмов развития личности ученика, его интеллекта и нравственности. Анализ психологической и педагогической литературы позволяет выяснить, что школьный возраст – это довольно сложный, но в то же время очень важный и «плодотворный» период развития человека, именно в этот жизненный период идет формирование структуры поступков, когда его могут осуществлять ради него самого, а поступок не подкрепляется достижением какой-то отдаленной цели. Развитие школьника – важная составная часть педагогического процесса в учебной деятельности и усвоение научных знаний выступает как основная цель и главный результат деятельности. Помочь обучающимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал – одна из основных задач современной школы [2].

Процесс развития творческого потенциала личности – от школьного возраста к шедеврам зрелого гения – это проявление духовных возможностей личности, демонстрация безграничных творческих замыслов и человеческих качеств. В этом и заключается особая роль учебно-воспитательного процесса, который должен обеспечить воплощение духовных и творческих возможностей ученика в реальные продукты своего жизнетворчества. Следует акцентировать внимание на решении следующих задач:

1) изучение состояния готовности педагогов школ к созданию атмосферы духовного взаимодействия субъектов педагогического процесса;

2) выяснение состояния свободного проявления учителем инновационной творческой позиции;

3) изучение возможностей школы в обеспечении активного творческого самовыражения обучающихся в учебном процессе и во внеклассной работе.

Для формирования творческого потенциала у школьников, педагогический коллектив школы должен стремиться к духовному совершенствованию и помочь в этом; необходимо оптимизировать творческую мыслительную деятельность обучающихся; обеспечивать высокий уровень проблемности учебных задач; целенаправленно организовы-

вать мыслительный поиск учеников; учитывать особенности эмоционально-волевой творческой познавательной деятельности.

Творческий потенциал человека становится одним из ключевых педагогических понятий для осмысления личности как системной целостности в связи с ее развитием и наиболее полной реализацией внутренних сущностных сил [3].

Последнее предполагает выход за рамки традиционного обучения, и проблематизация свидетельствует о творческом, преобразующем и конструктивном характере мышления. Ученики с высоким уровнем творческого потенциала – это, прежде всего, личности с хорошо развитым проблемным сознанием, они не боятся трудностей, противоречий, неясности, способны содержать многочисленные данные в сознании, в еще не определенном и не упорядоченном виде.

Следовательно, возникает необходимость создания соответствующих психолого-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе. В этом случае процесс формирования творческого потенциала протекал бы более комфортно. К таким условиям ученые относят: формирование доброго, эмоционально-позитивного климата в коллективе, эмпатию, обеспечение духовного роста, то есть создание таких оптимальных педагогических условий, как:

• специальная подготовка учителей и воспитателей;

• реализация личностно ориентированного подхода, обеспечение углубленной индивидуализации учебно-воспитательного процесса;

• духовная взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, стимулирования проблемно-поисковой деятельности;

• педагогическое руководство процессом саморазвития личности;

• углубленная индивидуализация учебно-воспитательного процесса, обращение к жизненному и чувственному опыту школьников, установление связей между явлениями социума и их зависимостей;

• умение учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия [3].

Рассмотренные подходы к организации учебного процесса имеют большое значение для формирования и развития творческого потенциала каждого школьника, ситуации успешности, привлечение современных школьников в процесс обучения и развития.

Под творческим потенциалом современных школьников понимаем системное единство их природных и приобретенных качеств, обусловленных особенностями их возрастного периода. Эти качества раскрываются в процессе группового взаимодействия, что обусловливает необходимость педагогического обеспечения формирования творческого потенциала и определение основных механизмов успешного раз-

вития творческого потенциала школьников при осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Важным этапом в процессе формирования творческого потенциала личности является период обучения в школе. Поэтому возникает обоснованная необходимость в организации целенаправленной работы по развитию творческого потенциала современных школьников.

Литература

1. Агабабян А.Р., Арутюнян Н.Д. К вопросу взаимосвязи креативности с личностными характеристиками // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. – СПб., 2007. – С. 598–599.

2. Шерайзина Р.М., Хачатурова К.Р., Донина И.А. Возрастные особенности развития творческого потенциала старших подростков в учебной деятельности / Р.М. Шерайзина, К.Р. Хачатурова, И.А. Донина // Психологическая культура личности: коллективная монография. – Ульяновск, 2017. – С. 106–119.

3. Хачатурова К.Р. Основная школа: организация учебного процесса, направленного на развитие творческого потенциала обучающихся: Учебно-методическое пособие / К.Р. Хачатурова. – СПб., 2017. – 96 с.

Роль социально-педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении старшеклассников

Хрущёв Виктор Александрович,
доцент, кафедра педагогики и психологии,
СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Чемоданова Галина Иосифовна,
профессор, кафедра педагогики и психологии,
СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Республика Казахстан

The role of social and pedagogical support in professional self-determination of high school students

Viktor Khrushchev,
Associate Professor,
The Department of pedagogics and psychology,
NKSU them. M. Kozybayev, Petropavlovsk city, Kazakhstan
E-mail: piter-sever@mail.ru

Galina Chemodanova,
Professor,
The Department of pedagogics and psychology,
NKSU them. M. Kozybayev, Petropavlovsk city, Kazakhstan
E-mail: galina_chem@mail.ru

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение; профессиональный выбор; профессиональное самоопределение.

Keywords: social and pedagogical support; professional choice; professional self-determination.

Аннотация. Выбор профессии для современного старшеклассника – чрезвычайно сложная и ответственная задача, поскольку он еще недостаточно подготовлен для принятия такого важного решения вследствие своего небольшого жизненного опыта, недостаточного умения согласовывать свои мечты и способности. А от того, насколько правильно сделан профессиональный выбор выпускником, порой зависит последующая удовлетворенность процессом труда, его результатами, возможностью максимального проявления творчества, эмоционального настроя, более полного осуществления жизненных планов.

Abstract. Choosing a profession for a modern high school student is an extremely difficult and demanding task, since he is not yet sufficiently prepared to make such an important decision due to his short life experience, insufficient ability to coordinate his dreams and abilities. And on how well a professional choice is made by a graduate, the subsequent satisfaction with the labor process, its results, the ability to maximize the manifestation of creativity, emotional attitude, and the fuller implementation of life plans depend on it.

В настоящее время в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране особенно важным стал вопрос о профессиональном самоопределении выпускников старших классов, условиях и

факторах, способствующих успешности этого процесса, поскольку профессиональная деятельность в жизни человека – основная деятельность в обеспечении его социальных притязаний, самоутверждений и самореализации.

Анализ деятельности общеобразовательных учреждений по данному вопросу показывает, что обучающиеся старших классов испытывают значительные затруднения при выборе будущей профессии из-за незнания технологий профессионального самоопределения, неумения проектировать свой жизненный и профессиональный путь в современных рыночных условиях. Выбираемые ими профессии не в полной мере соответствуют, с одной стороны, потребностям рынка труда, а с другой – личностным качествам самих обучающихся. В связи с этим профессиональное самоопределение личности становится очень актуальной проблемой, так как современная система отечественного образования ориентирует молодежь на активный поиск инновационных условий для профессиональной самореализации. А усиление условий конкуренции на рынке труда отчетливо обострило общественную потребность в разрешении проблемы профессиональной ориентации школьников и вызвало необходимость в мотивационной структуризации процесса самоопределения.

Вместе с этим рыночная отечественная экономика не только создает условия свободного действия каждого человека, но и предъявляет к нему высокие требования – умение самостоятельно выбирать, готовность к непредсказуемым ситуациям, креативное решение различных ситуаций. Решение проблем подготовки старшеклассника к осознанному профессиональному самоопределению становится жизненно необходимым.

На первый план выходят определенные требования к такой личности – креативность, инициативность, социальная ответственность, успешность, целеустремленность. В нашем обществе сфера образования – это первоочередной приоритет современного экономического развития страны, поскольку именно качество образования предопределяет долгосрочную конкурентоспособность страны. Поэтому в соответствии с целью и задачами, определенными в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, актуализируются проблемы повышения конкурентоспособности образования, модернизации системы образования в соответствии с запросами общества и индустриально-инновационным развитием страны [1].

Выбор профессии для современного старшеклассника является чрезвычайно сложной и ответственной задачей, поскольку он еще недо-

статочно подготовлен для принятия такого важного решения, потому что не обладает достаточным жизненным опытом, умением согласовывать свои мечты и способности. А от того, насколько правильно сделан профессиональный выбор выпускником, порой зависит его последующая удовлетворенность процессом труда, его результаты, возможность максимального проявления своего творчества, эмоциональный настрой, более полное осуществление жизненных планов. Однако в основном такой выбор осуществляется на уровне интуиции, под влиянием настроения, поверхностных впечатлений без учета таких важных факторов, как: запросы рынка труда, физические и умственные возможности, склонности к освоению определенных профессий. Как результат – большая часть выпускников не имеют ясной жизненной перспективы, оказываются невостребованными предприятиями, а потому вынуждены работать не по специальности, и, что особенно тревожно, находятся в состоянии ярко выраженного стресса, социальной незащищенности.

Профессиональное самоопределение обучающихся тормозится рядом факторов. Прежде всего – это перегрузка обязательными школьными занятиями и домашними заданиями. Ощущается также недооценка значительной группы учителей развивающего потенциала дополнительного образования и достижения детей в этой области. Сказывается несформированность у значительной части школьников образовательных потребностей и интересов.

Наиболее сложной является проблема несформированности образовательных потребностей и интересов у части школьников, так и не определившихся в своем выборе. Главным образом они выбирают четыре профессии и более из разных образовательных направлений. Половина из них характеризуется низким уровнем учебной успешности и учебной мотивации. Из-за несформированности жизненных планов, а нередко и под давлением родителей они ориентируются на продолжение своей учебы в десятом классе, а это у большинства из них, как правило, не улучшает ситуацию профессионального выбора. Данную ситуацию можно значительно изменить к лучшему, если вывести частично образовательный процесс за рамки школы и обогатить представление таких обучающихся о мире профессий [4].

Поэтому подготовка школьников к обоснованному выбору профессии – важная социально-педагогическая задача образовательного учреждения. Следовательно, адекватное профессиональное самоопределение правомерно рассматривать непременным условием достижения успеха в трудовой деятельности, удовлетворения от ее выполнения и продвижения по работе, подготовки функционально грамотных, профессионально мобильных специалистов, способных успешно адапти-

роваться к быстро изменяющейся социально-экономической и профессионально-производственной среде. В решении этой проблемы особая роль отводится социально-педагогическому сопровождению по развитию мотивации к профессиональному самоопределению. Исследование проблемы профессионального самоопределения в педагогике и психологии, социальной педагогике традиционно представлено работами по профессиональному становлению, психологии профессионализма, профессиональной пригодности и адаптации по изучению психолого-педагогических составляющих самоопределения.

Различные аспекты данной проблемы представлены в работах П.Г. Щедровицкого, И.С. Кона, Л.И. Божович, А.К. Марковой, А.Е. Климова. Среди казахстанских ученых этой проблемой занимались А.П. Сейтешев, Г.Т. Хайруллин, Ш.Д. Дуйсембекова, К.У. Устемиров, С.Ж. Пралиев.

Для правильного профессионального самоопределения школьникам необходима социально-педагогическая помощь и поддержка педагога. Однако педагог не в состоянии будет помочь ученику, если он не владеет технологией социально-педагогического сопровождения. Сопровождение как особый вид педагогической деятельности, осуществляемой в образовательных учреждениях (и вне их), предполагает сохранение и усиление активной позиции личности в поиске и реализации выхода из трудной жизненной ситуации. Сущность педагогического сопровождения заключается в организации поддержки личности, осознании проблемы, принятии собственного решения по ее преодолению и его реализации.

В связи с этим все чаще в педагогической литературе поднимается вопрос о различных видах педагогической помощи: традиционные представления о педагогическом руководстве дополняются выводами о педагогической поддержке или педагогическом сопровождении. Эти вопросы всесторонне рассмотрены в работах: М.Р. Битяновой, А.И. Казаковой, А.П. Тряпицыной, О.С. Газмана. В Казахстане проблема социально-педагогического сопровождения представлена в работах З.Т. Кашкеновой и Ж.А. Сыдыкбековой.

Как показал анализ педагогической деятельности, в практике работы социального педагога процессу профессионального самоопределения уделяется еще недостаточное внимание, что не дает возможности осуществлять четкую стратегию социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся 9-х классов. К тому же, как показали результаты научных исследований практики работы педагогов, социально-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся 9-х классов в условиях общеобразовательной школы не всегда результативно.

По мнению Т.А. Шишковец, значительное место в работе по социально-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения занимают беседы. Их можно посвящать ознакомлению с какой-то одной профессией, с группой родственных профессий, вопросам значимости их правильного выбора для человека. При этом тематика бесед должна отвечать возрастным особенностям школьников и охватывать круг вопросов, интересующих самих обучающихся [5]. Следующая форма социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения – экскурсия. Это одна из важных форм по ознакомлению школьников с производственным содержанием профессии. Для успешного проведения экскурсии необходимо четко определить тему, учебную, воспитательную и профориентационную цель.

Профессиографическая экскурсия подготавливается по плану:

– выбор объекта экскурсии;

– определение цели экскурсии;

– предварительное посещение предприятия с целью согласования с администрацией сроков и условий проведения экскурсии;

– разработка плана предварительных бесед и подготовки обучающихся к экскурсии;

– подготовка экскурсовода к проведению экскурсии [5].

Е.Ю. Примакова выделяет три этапа экскурсии: подготовка, проведение и подведение итогов. В подготовке учителя к экскурсии значительное место занимает планирование, оно позволяет провести экскурсию в соответствии с поставленными целями. После окончания экскурсии педагог совместно с детьми подводит ее итоги [2].

Следующей формой социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения являются лекции о профессиях. Данную форму применяют при изложении сведений по содержанию труда представителей различных профессий; о профессиональных и личностных требованиях к соискателю той или иной профессии; о достижениях в развитии в отдельных отраслях и др. Лекции используют для сообщения, например, школьникам права выбора профессии; последовательности выполнения различных трудовых приемов и операций. Она должна быть достоверной, а сообщаемые факты соответствовать действительности, отражать современные состояния развития отраслей производства. Излагать материал необходимо в логической последовательности.

Немаловажную роль в осуществлении данного направления деятельности играют методы социльно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников. Каждый метод социальный педагог использует как инструмент воздействия на созна-

ние, чувства, поведение девятиклассников, его отношения к различным профессиям, организует разнообразную профориентационную деятельность.

Основным источником получения разнообразных сведений о школьниках может послужить анкетирование, позволяющее собрать за короткое время достаточный объем сведений и охарактеризовать их с качественной и количественной стороны. Анкетирование способствует проявлению интереса к профессии, степени профессиональной осведомленности и т. д.

Для определения выбора профессии имеется такой важный метод, как тест. Главное преимущество тестов заключается в объективной установке наличия у обследуемых школьников свойств, умений, навыков, необходимых для выполнения той или иной профессиональной деятельности.

Н.С. Пряжников в своем исследовании предлагает конкретные методы диагностики профессионального самоопределения:

1. Информационно-справочные, просветительские методы:

– профессиограммы – краткие описания профессий;

– справочная литература (при условии достоверности такой справочной информации);

– информационно-поисковые системы (для оптимизации поиска профессий, учебных заведений и мест работы): «ручные» варианты информационно-поисковых систем (карточные, бланковые, в виде картотек), компьютеризированные информационно-поисковые системы (банки информации в электронно-вычислительных машинах);

– профессиональная реклама и агитация (при условии достоверности, оперативности и привлекательности для тех, кому такая реклама предназначена);

– экскурсии школьников на предприятия и в учебные заведения (при условии заблаговременного подбора и подготовки квалифицированных ведущих и экскурсоводов);

– встречи школьников со специалистами по различным профессиям (при условии специального отбора и психолого-педагогической подготовки таких специалистов по профессии);

– познавательные и просветительские лекции о путях решения проблем самоопределения;

– профориентационные уроки со школьниками как система занятий; использование средств массовой информации может быть достаточно эффективным, но при обязательном учете их специфики (специфического жанра общения с телеаудиторией, требующего не только динамичного изложения существа вопроса, но и умения «производить

впечатление» на самую разную аудиторию, а также неизбежность сокращения «объема» профессиографической информации).

2. Методы профессиональной диагностики:

– беседа-интервью закрытого типа (по строго обозначенным вопросам); открытые беседы-интервью (с возможностью замены заранее заготовленных вопросов);

– опросники профессиональной мотивации;

– опросники профессиональных способностей;

– «личностные» опросники; проективные личностные тесты;

– метод наблюдения;

– сбор косвенной информации о клиенте от знакомых, от родителей и товарищей, от педагогов и других специалистов; психофизиологические обследования (в широкой практике имеют смысл для профессий с особыми условиями труда, а в специальных исследованиях могут быть использованы для самых разных видов трудовой деятельности);

– «профессиональные пробы» в специально организованном учебном процессе [3].

Таким образом, рассмотренные основные формы и методы работы социального педагога по социально-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения помогают старшекласснику наиболее точно определиться с выбором будущей профессии. Каждый метод выступает как инструмент, с помощью которого социальный педагог воздействует на сознание, чувства, поведение девятиклассников, их отношения к различным профессиям.

Литература

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана, 2009.

2. Примакова Е.Ю. Профориентация: учебное пособие / Е.Ю. Примакова. – М., 2012.

3. Пряжников Н.С. Игровые профориентационные упражнения: методическое пособие / Н.С. Пряжников. – М., 2012.

4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб., 2012.

5. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога: 5–11 классы / Т.А. Шишковец. – М., 2013.

Гуманизация образовательного и воспитательного процесса в начальной школе

Шатеева Анна Валерьевна,
учитель начальных классов,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 9», г. Конаково

Шатеева Анна Ивановна,
учитель начальных классов,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 9», г. Конаково

Humanization of the educational process in primary school

Anna V. Shateeva,
Primary school teacher,
Municipal budget educational institution "Secondary school № 9", Konakovo city
E-mail: anna20721@yandex.ru

Anna I. Shateeva,
Primary school teacher,
Municipal budget educational institution "Secondary school № 9", Konakovo city
E-mail: lyubov.shateeva@ya.ru

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманное отношение, гуманизм в педагогике, индивидуальный подход, дифференцированный подход, внутриклассная дифференциация, групповое сотрудничество.

Keywords: humanization of education, humane attitude, humanism in pedagogy, individual approach, differentiated approach, interaclass differentiation, group collaboration.

Аннотация. Гуманизация образования реализуется путем соединения обучения, развития и воспитания ребенка с культурой как системой базовых ценностей, служащих ему мотивом в его будущей и настоящей деятельности.

Abstract. Humanization of education is realized by combining education, development and upbringing of a child with culture as a system of basic values which should serve as a motive in his future and present activities.

Образование играет огромную роль в жизни человека, так как оно занимает большой временной отрезок в жизни человека, а иногда продолжается всю его жизнь. Оно является одним из важнейших способов передачи знаний и их приспособления к массовому сознанию.

Гуманизация образования – это гуманное (человеческое) отношение к ученику, умение видеть в нем человека и принимать его таким, какой он есть, а не пытаться его «подогнать», переделать. Основатель гуманной педагогики – Шалва Александрович Амонашвили. Он говорит, что «...Гуманистическая позиция педагога должна заключаться в

том, чтобы принять ребенка таким, какой он уже есть, с такой жизнью, которой он уже живет, и включить в содержание своих общений с ним его жизнь во всех ее проявлениях, интересоваться этой жизнью, стать ее соучастником...» [1, с. 175].

Гуманизация образования реализуется путем соединения обучения, развития и воспитания ребенка с культурой как системой базовых ценностей, служащих ему мотивом в его будущей и настоящей деятельности. Владея системой ценностей и оценок, имея собственную позицию, человек сможет противостоять отрицательному влиянию извне.

Гуманизация образования выражается в вере в доброе начало, заложенное в человеке природой, отсутствии авторитаризма одной культуры над другой и знании физических, эмоциональных и интеллектуальных потребностей ребенка.

Обращение к проблеме гуманизации обусловлено усиливающимся неблагополучием в семье, отсутствием необходимой гуманности в работе с детьми, перегрузкой школьников, ростом детской преступности, состоянием здоровья детей и многим другим.

В детской среде растет чувство агрессивности, раздражения, неуверенности в успехе. Все это весьма серьезные симптомы ухудшения нравственного и психического состояния школьников.

Большая работа по гуманизации образования проводится сегодня педагогами начальной школы. На первый план выдвигается развивающаяся функция обучения, обеспечивающая развитие индивидуальности младшего школьника. Индивидуальный подход в процессе обучения означает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы и предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм занятий.

Первоочередная задача – формирование у детей гуманного отношения к сверстникам, побуждающего их к нравственно ценным поступкам.

Педагоги начального образования используют в учебно-воспитательном процессе активные формы и методы его проведения, применяют нестандартные формы организации учебных занятий: игру, групповые, коллективные, парные формы деятельности, комментированные упражнения, интегрированные уроки, компьютерные программы, различные формы самостоятельной работы учеников.

Большие возможности для гуманного обучения содержит в себе внутренняя (внутриклассная) дифференциация. Главный признак внутриклассной дифференциации – разделение школьников на сравнительно одинаковые по уровню обучаемости и работоспособности

группы во время учебного занятия. Урок с такими группами проводится в соответствии с их учебными возможностями.

Формирование умений коллективной работы начинается с работы в парах постоянного состава. Сигналом об окончании работы служат поднятые совместно с соседом руки. При работе парами дети учатся внимательно слушать ответ товарища.

У младших школьников интенсивно развиваются моральные чувства: товарищество, ответственность за класс, негодование при чьей-то несправедливости. Они стремятся поступать в соответствии с требованиями, предъявляемыми им взрослыми.

Наша цель, как педагогов начальной школы, создать условия для обеспечения собственной учебной деятельности школьников, учета и развития индивидуальных их особенностей.

Перед уроками важно пообщаться с детьми, чтобы узнать их тревоги, переживания, настроение или, наоборот, они с удовольствием поделятся какой-то своей радостью.

Каждый урок начинается с настроя, нацеленного на создание доброжелательной приятной атмосферы в классе, чтобы формализованные отношения между учителем и учениками сменились теплом и улыбкой.

При отборе материала для проведения урока необходимо пользоваться современной литературой, задания и упражнения подбирать разноуровневые, по каждой теме находить задачи олимпиадного характера. Это позволяет хорошо успевающим ученикам не сидеть без дела, а реализовывать свой потенциал, развивать свои навыки. Такой подход оправдан и дает отличный результат. Ученики постоянно находятся в творческом поиске, их знания прогрессируют.

Надо не забывать, что дети приходят на урок со своими проблемами, занятые своими мыслями. Нужны время и соответствующие условия, чтобы настроить школьников на духовный контакт.

Вдохновляюще действует на ребят личный пример учителя, который размышляет вместе с ними, легко находящего решения возникающих педагогических задач, уверенно и четко ведущего школьников к намеченной цели.

В конце урока подводится итог. Форма его может быть разнообразной: дети говорят, что обсуждали, чему научились, что понравилось на уроке; дают свою оценку уроку, выделяя особо значимые его части; дают оценку своему участию. Иногда сам учитель подводит итог, выражая восхищение и благодарность за творческие взлеты детей, за их желание помогать и поддерживать учителя в проведении урока.

Идеи гуманизации активно используются не только на уроках, но и во внеурочной воспитательной деятельности. На таких мероприятиях, как День матери и День пожилого человека, прививается любовь, чувство благодарности и уважительное отношение к своим близким.

Во время совместного похода с родителями на берег Волги происходит не только общение, но и наблюдение за природой. Дети учатся гуманно относиться к ней. Знания, полученные в теории на экологических уроках, ребята используют на практике.

Внеклассное мероприятие «Урок доброты» формирует у детей представления о добре, хороших и добрых поступках, расширяются знания о роли добра в жизни человека.

Ежегодно в городе Конаково проходит акция «Спешите делать добро», в ней дети принимают активное участие, с удовольствием делают кормушки для птиц. Лучшие работы развешивают в Конаковском бору. Эта акция воспитывает в ребятах заботливое отношение к птицам, желание помочь им выжить в трудных зимних условиях.

Совместно со школами Администрация г. Конаково и Молодежный центр «Иволга» проводят новогодние акции «Дари добро» и «Подари ёлку. Дети мастерят замечательные ёлки и совместно с родителями собирают сладкие новогодние подарки для детей из неблагополучных семей.

Идеи гуманной педагогики помогают по-новому взглянуть на ребенка, на взаимоотношения взрослых и детей, открывают истинные причины проблем, существующих в семье и школе, нацеливают учителя на самообразование и самосовершенствование.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984.

2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Педагогика, 1995.

3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: МарТ, 2005.

Эстетическое воспитание как основа становления личности ребенка

Шерайзин Борис Григорьевич,
аспирант,
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород

Aesthetic education as the basis for the formation of the child's personality

Boris Sheraizin,
Graduate student,
Novgorod State University named after Yaroslav-the-Wise, Velikiy Novgorod city
E-mail: zinshera@gmail.com

Ключевые слова: дополнительное образование, эстетическое воспитание, нравственное воспитание, индивидуальный образовательный маршрут, проектирование в образовании, воспитание детей.

Keywords: additional education, aesthetic education, moral education, individual educational route, design in education, education of children.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема эстетического воспитания детей с различных научных точек зрения. Определены основные средства, методы и формы эстетического воспитания детей.

Abstract. The article deals with the problem of aesthetic education of children from various scientific points of view. The main means, methods and forms of aesthetic education of children are determined.

Положения психологии о ведущей роли обучения и воспитания в развитии личности ребенка составили основу отечественной педагогики. Развитие способности ребенка понимать красоту действительности, подлинного искусства и творчества осуществимо только при целенаправленном педагогическом эстетико-воспитательном воздействии и вовлечении ребенка в активную художественную деятельность в тесной связи с требованиями жизни.

Основная цель советской педагогики – формирование в человеке воспринимать красоту не только ради формального усвоения моральных норм или «эстетического наслаждения». Советская педагогика была в первую очередь направлена на воспитание в каждом человеке любви и понимания прекрасного, способности бороться против всего, что препятствует формированию нравственно-эстетического развития общества.

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования развитого эстетического сознания и вкуса, способности воспринимать и ценить прекрасное в общественной жизни, природе, искусстве, потребности и способности творить «по законам красоты» [1].

Эстетическое воспитание – основа психической деятельности человека, его духовного и нравственного роста. Таковым оно становится при условии, что такие качества, как пластичность, музыкальность, поэтичность, художественность воспитываются как психологические основы личности.

В педагогической энциклопедии эстетическое воспитание определено как процесс целенаправленного формирования эстетических вкусов и идеалов личности, способности к эстетическому восприятию действительности и произведений искусства, к самостоятельному творчеству в области искусства.

Б.Т. Лихачев подчеркивал, что развитие у школьников способности воспринимать эстетические явления в действительности и искусстве – основная задача эстетического воспитания.

К задачам приобщения к эстетическим ценностям можно отнести следующие: формирование эстетических знаний; воспитание эстетической культуры; овладение эстетическим и культурным наследием прошлого; формирование эстетического отношения к действительности; развитие эстетических чувств; приобщение человека к прекрасному в жизни, природе, труде; развитие потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты; формирование эстетического идеала; формирование стремления быть прекрасным во всем: в мыслях, делах, поступках, внешнем виде (И.П. Подласый); формирование эстетического сознания.

Эстетическое сознание – это духовная составляющая социума, характеризующая эстетическое отношение общества или человека к действительности и включает в себя чувства, эмоции, эстетические идеалы, ценности, оценки и др.

Одним из главных этапов развития эстетических ценностей является формирование моральных чувств у детей. В.А. Сухомлинский отмечал, что «в годы детства и отрочества особенно важно, чтобы человек нашел, прочувствовал, осознал в себе человеческую красоту, пережил чувство восхищения красивым, человечным в самом себе. Через красивое к человеческому – такова закономерность воспитания». Дружба, гуманизм, патриотизм, коллективизм – именно эти качества приобретает ребенок через постижение прекрасного, по мнению В.А. Сухомлинского. В процессе эстетического воспитания он придавал большое значение искусству, окружающей действительности, природе, быту, а также роли воспитателя, который не только руководит, но и приобщает ребенка к миру прекрасного [2].

Как показывает практика, при систематическом занятии даже одним видом искусства закладываются основы эстетического воспи-

тания, и у ребенка развивается уровень эстетической подготовленности, что необходимо для полноценного восприятия других видов искусств.

Однако существовавшая долгое время позиция о том, что изучение искусств – единственный способ приобщения детей к прекрасному, была опровергнута передовым опытом ведущих педагогов страны. В.А. Сухомлинский и А.С. Макаренко в процессе эстетического воспитания детей придавали большое значение эстетическим сторонам самой действительности: быт, природа, труд, поведение в обществе. Используя возможности эстетической активности детей во взаимодействии с искусством и природой, развивается эколого-эстетическое сознание детей различных возрастных групп.

Через задания, направленные на создание ребенком чувственно-выразительного облика различных природных явлений или объектов, педагог помогает детям понять уникальность и самоценность иной жизни. Кроме того, существуют задания, когда ребенок общается с природными объектами (звездами, дождем, солнцем, горами, травой и т. д.) в форме диалога. Такие упражнения стирают грань между ребенком и окружающим его миром, делают его более чувствительным к восприятию другой жизни. Ребенок наблюдает за водой, например, а затем рефлексирует значение воды в жизни человека и в природе. Понятие «вода» он рассматривает в прямом и фигуральном значении. Тогда у детей возникают вопросы: «Может ли быть человек похожим на воду?», «Какими при этом качествами он должен обладать?». Ребенку сначала предлагается рассказать о конкретной личности, ассоциирующейся у него с водой, объяснить, почему, а потом о какой-то абстрактной, идеальной личности, которая бы полностью передавала собой понятие «вода» с его точки зрения. Это создает в ребенке волю и стремление к жизни по законам красоты.

Для наиболее полноценного и оптимального эстетического развития ребенка в процессе воспитания необходимо обеспечить взаимодействие действительности и искусства, сочетание практической и теоретической подготовки детей в области прекрасного.

В современной школе начинает формироваться тенденция, заключающаяся в проникновении искусства во все сферы образования. Особое место в эстетическом воспитании жизни подростков и детей занимает воспитание средствами искусства на основе трудов Т.С. Комаровой, В.А. Разумного, Д.Б. Кабалевского, В.С. Кузина, С.А. Козловой, Д.Т. Лихачева, Б.Т. Неменского, оказавших огромное влияние на развитие этого процесса в последние годы.

С.А. Герасимов считает эстетическое воспитание необходимым средством формирования эмоционально-образного мышления и фантазии ребенка [4].

Одна из существующих идей лежит в основе педагогической науки и заключается она в том, что особое место отводится чувственным формам познания, чувственному восприятию действительности. А. Дистервег утверждал, что при слишком раннем введении ребенка в область абстрактного мышления, при отстранении его от чувственного восприятия действительности можно нанести большой вред его образованию и развитию в целом. «В этом случае, – писал он, – человеку предлагают вместо пищи природосообразной, обильной, питательной и поддерживающей бодрость духа, пищу искусственную, неудобоваримую, тяжелую. Последняя претит здоровому детскому уму и в состоянии внушить ему отвращение и страх к школьной учебе и всем школьным мучениям».

В своих трудах Л.П. Печко подтверждает мысль о том, что нравственная и эстетическая культура всегда являются взаимосвязанными составными компонентами общей культуры.

Проведенный анализ психолого-педагогических материалов по проблеме эстетического воспитания показывает, что основные средства эстетического воспитания определяются в соответствии с задачами и его содержанием. Выделяются следующие средства: эстетика быта, окружающая действительность, искусство, природа, эстетика вкуса, эстетика поведения; наибольшее значение для эстетического воспитания в учебном процессе имеют внеучебные формы эстетического воспитания; очень важную роль приобретает процесс гуманитаризации и гуманизации образования, возрастание значимости духовного фактора в становлении личности выдвигает эстетическое воспитание и его организацию на новые позиции.

Литература

1. Новикова Г.П. Образование и эстетическое воспитание личности студента педвуза в контексте культуры // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 50–53.

2. Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе. – М., 1965. – С. 3.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

4. Герасимов С.А. Любить человека: Культура и нравственно-эстетическое воспитание молодежи: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 382 с.

Раздел 4

Проблемы изобразительного творчества в системе образования

Развитие творческого потенциала детей раннего возраста посредством игр с песком

Александрова Наталья Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра профессионального педагогического образования и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Арсеньева Оксана Алексеевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Михайлова Валерия Витальевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

The development of the creative potential of young children through games with sand

Natalia Aleksandrova,
Candidate of Psychology, docent,
Department of Professional Pedagogical Education and Social Management
"Novgorod State University named after Yaroslav-the-Wise" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Oksana Arsenyeva,
Student,
department of Professional Pedagogical Education and Social Management
"Novgorod State University named after Yaroslav the Wise" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: oksana1998zvetkova@mail.ru

Valeria Mikhailova,
Student,
Department of Professional Pedagogical Education and Social Management
"Novgorod State University named after Yaroslav-the-Wise" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: mikhailovavalera@yandex.ru

Ключевые слова: развитие ребенка раннего возраста, игры с песком, возможности игр с песком в развитии творческого потенциала детей раннего возраста.

Keywords: the development of the young child, playing with the sand, possibilities of playing with sand in the development of the creative potential of young children.

Аннотация. В статье рассматриваются игры с песком как средство разностороннего развития детей раннего возраста. Игры с песком рассматривается как естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности. Этапы взаимодействия с песком: игры с поверхностью песка, игры с толщей песка, игры с мокрым песком. Игры с песком способствуют развитию мелкой моторики, образного мышления, творческих способностей, воображения. Игры с песком являются естественной и доступной средой для развития творческого потенциала ребенка раннего возраста.

Abstract. The article deals with sand games as a means of versatile development of young children. Playing with sand is seen as a natural and accessible form of activity for every child. Stages of interaction with sand: games with the surface of the sand, games with the thickness of the sand, games with wet sand. Games with sand contribute to the development of fine motor skills, creative thinking, creativity, imagination. Games with sand is a natural environment for developing the creative potential of a young child.

В последнее время большую популярность в развитии и воспитании детей раннего возраста приобретают игры с сыпучими материалами, в частности игры с песком. Рассмотрим некоторые психологические особенности ребенка раннего возраста, особенности игр с песком и их возможности в развитии детей на данном возрастном этапе.

Ранний возраст традиционно определяется как период от 1 года до 3 лет и имеет исключительное значение для развития личности человека. Важные психофизиологические особенности данного периода – быстрый темп развития, большая пластичность психики, чувствительность к воздействиям. К достижениям в развитии ребенка в раннем возрасте относят: овладение прямохождением, развитие крупной моторики; развитие тонкой моторики; овладение предметными и орудийными действиями; становление устойчивого, независимого от внешних положений, осмысленного восприятия; формирование наглядных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного); возникновение знаково-символической функции сознания, появление воображения; становление активной речи, начало овладения лексикой, грамматикой, становление речи как основного средства общения; выделение себя из окружающего мира, осознание себя как отдельного активного субъекта, самостоятельно действующего (возникновение личного действия и сознания «Я сам»); возникновение первичной самооценки; становление продуктивного целеполагания; возникновение предпосылок игровой и продуктивной деятельности; формирование потребности в общении со сверстниками, возникновение предпосылок к творческому развитию и др.

Многие выдающиеся философы, педагоги, физиологи подчеркивали большое значение использования в развитии детей сыпучего материала (песок, крупы и т. п.). Я.А. Каменский, например, говорил, что природа – это источник знаний, дающий почву для развития ума,

чувств, воли. К.Д. Ушинский справедливо считал природу важным фактором воспитания детей и призывал «ввести детей в природу», чтобы показать им все доступное для полноценного развития детей. М. Монтессори отмечала, что ребенок учится, когда играет с сыпучими природными материалами. Она придавала большое значение развитию чувств, мелкой моторики, а также воспитанию самостоятельности ребенка. Игрушкой для обучения может стать любая вещь: песок, крупа, кружка, совок, стаканчик и т. п.

На сегодняшний день данный вопрос нашел отражение в работах В. Абраменковой, Т.Н. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Г. Любиной, В. Костиной, И.Ю. Оглоблиной и др. Авторы пишут об играх с песком и их влиянии на развитие детей раннего возраста, в данных работах представлены игры и упражнения с сыпучими материалами для развития творческого потенциала малышей.

Основная деятельность ребенка – игра, в ней он познает себя и окружающий мир. В игре ребенок делится своими проблемами, разрешает их, совершает открытие, творит. Первые социальные игры ребенка возникают в песочнице. Одновременно с этим происходит накопление опыта сначала замещающих действий (палкой мешает «суп» из песка, камни кладет как украшение и т. п.), а затем непосредственно творческой, созидательной деятельности – лепит из мокрого песка дом определенного дизайна, неограниченного только формочкой, но уже содержащего дополнительные детали: забор/ров вокруг дома, башни на крыше и т. п.

Песок – это сыпучий материал. Он позволяет совершать разнообразные действия. Песок – приятный на ощупь, мягкий, может менять цвет в зависимости от того, влажный он или сухой. Песок дает неисчерпаемые возможности для творчества: ему можно придавать различные формы, смачивать его водой или пересыпать и др. К тому же детям он знаком и понятен. Песок не требует специальных навыков в отличие от других видов творчества [5].

Игры с песком способствуют развитию тактильной чувствительности, осязания, развитию познавательных процессов. Песочные игры позволяют раскрыть творческие способности детей, способствуют формированию коммуникативных навыков. Благодаря играм с песком у ребенка развивается мелкая моторика рук, когда ребенок измеряет количество песка, необходимое для формочки, у него развивается глазомер [7]. Ребенок, руками ощупывая и ощущая сухой или мокрый песок, тепло или прохладу, обогащает свой тактильный опыт, развивает одно из важных органов чувств – осязание [3]. Игры с песком предоставляют возможность детям познать окружающий мир, познакомиться со

свойствами веществ. Играя с песком, дети учатся терпению и трудолюбию. Точность движений и аккуратность тренируется в таких играх с песком как пересыпание в формочки, выкладывание разнообразных фигурок и т. п. Чем больше ребенок строит из песка, тем лучше будет развиваться его фантазия и воображение [5].

Игры с песком обладают психотерапевтическими свойствами, способствуют релаксации, расслаблению. Когда ребенок совершает даже самые обыкновенные действия: пересыпает песок из одного места в другое, погружает ручки и предметы в песок, выливает воду, то это позволяет уменьшить тревожное состояние, снять напряжение и подготовить для конструктивного взаимодействия [2]. В игре ребенку предоставляется возможность научиться самостоятельно преодолевать трудности.

Игры с песком очень важны для развития мелкой моторики, тактильных ощущений и координации движений. Все это напрямую связано с развитием речи, мышления, внимания, наблюдательности, воображения, памяти [6]. Практически во всех играх с песком у ребенка задействованы кисти и пальцы рук. Это и пересыпание песка, и рисование песочных картин, и закапывание различных предметов и многое другое. В такой деятельности развивается не только мелкая моторика, но и творческое воображение.

Игры с песком предполагают выполнение различных игровых действий в соответствии с этапами развития ребенка: совместные действия малыша и взрослого; действия по подражанию и по образцу, предложенному взрослым; самостоятельные действия, отражающие собственный творческий замысел ребенка.

Можно выделить разные типы игр с песком.

Игры с поверхностью песка – это взаимодействие с песком на поверхности: трогает его, пересыпает, рисует пальчиком, оставляет следы и отпечатки, строит куличики. Этот этап очень важен для развития мелкой моторики ребенка. Игры с песком хорошо подходят для этого. Трогая песок руками, ребенок получает огромное количество тактильных ощущений и богатую пищу для работы мозга [4].

Игры с толщей песка – это игры с погружением руки или различных предметов в толщу песка. Благодаря этим играм ребенок может освободиться от внутреннего напряжения, негативных эмоций [3].

Игры с мокрым песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности, заключающаяся в выполнении различных игровых действий с мокрым песком в соответствии с этапами развития ребенка.

Рассмотрим последовательность знакомства с песком и его свойствами. Сначала нужно показать ребенку песочек, рассказать о его

свойствах – сухой, влажный, мокрый. Сухой песок подойдет для игр с пересыпанием или пряток, влажный – для сооружения построек, а мокрый – пачкается. Надо показать, как может сыпаться сухой песок, как он становится мокрым, если смешать его с водой. Можно предложить ребенку на ощупь понять разницу между сухим и влажным песком, оставить след от ладошки, ступни ноги или формочки на сухом песке и на влажном и т. п. [1]. После того как первое знакомство состоялось, можно приступать непосредственно к играм. Начинать стоит с игр, больше всего занимающих ребенка, таких как поиски предметов или наполнение формочек песком. Когда ребенок научится заполнять формочки, нужно показать ему, как их переворачивать, чтобы получились куличики. У малышей получается не сразу. Необходима сноровка, тренировка, и сам песок должен быть достаточно влажным. Нужно ориентироваться на интересы и опыт ребенка. Освоив куличик, пространство для игр расширяется практически безгранично, ведь тема игры может меняться в любую сторону [5].

Игра с песком вызывает неповторимые тактильные ощущения, доставляет необычное удовольствие и является исцеляющим методом песочной терапии. Песок в работе с детьми используется для сенсорного развития, но может применяться и в психотерапевтических целях. Песок дает возможность для выражения широкой гаммы самых различных чувств, его можно сыпать – расслабление, наносить по нему удары – снятие эмоционального напряжения, закапывать в него различные предметы – поддержание познавательного интереса [8], рисовать на поверхности песка пальцем, палочкой, лопаткой – творческое самовыражение.

Природная среда – это уникальное место, где малыш получает первый опыт творческой работы, а игра с природным материалом закладывает предпосылки творческого развития ребенка. Еще К.Д. Ушинский писал: «Дети не любят игрушек неподвижных, законченных, хорошо сделанных, которых они не могут изменить по своему желанию… лучшая игрушка для ребенка та, которую он может заставить изменить самым разнообразным образом… для детей лучшая игрушка – куча песка» [2, с. 377].

Литература

1. Аромштам М. Игры в влажном песке / М. Аромштам // Дошкольное образование. – 2006. – № 6.

2. Барсукова О.В. Значение игр с песком и другими природными материалами для развития детей раннего возраста // Молодой ученый. – 2012. – № 5.

3. Баряева Л.Б. Игры-занятия с природным и рукотворным материалом [Текст] / Л.Б. Баряева, О.П Гаврилушкина. – М.: Союз, 2005.

4. Войнова А. Песочное рисование [Текст] / А. Войнова. – М.: Феникс, 2014.

5. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2010.

6. Любина Г.А. Рука развивает мозг [Текст] / Г.А. Любина, О.В. Желонкина. Ребёнок в детском саду. – 2013. – № 4. – С. 33–35.

7. Развиваем руки, чтобы и писать и красиво рисовать. [Текст] / С.Е. Гаврилина, Н.Л. Долбишева, А.Ю. Куров и др. – М.: Скрипторий, 2013.

8. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия [Текст] / Л. Штейнхардт. – СПб.: Питер, 2001.

Условия развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности

Алексеева Ольга Вячеславовна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
педагогики и методики начального образования,
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород

Conditions for the development of educational and cognitive competence of younger schoolchildren in artistic activities

Olga Alekseeva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department pedagogy and methods of primary education,FGBOU VO «Novgorod State University named after Yaroslav-the-Wise», Velikiy Novgorod city
E-mail: roolalex@yandex.ru, olga.alexeeva@novsu.ru

Ключевые слова: учебно-познавательная компетентность младших школьников, организационно-педагогические условия, художественная деятельность.

Keywords: educational and cognitive competence of elementary school pupil, learning and cognitive competence of primary school pupil, art activity.

Аннотация. В статье дается определение учебно-познавательной компетентности младших школьников, определяется роль художественной деятельности. Отмечается, что в начальной школе наибольшим потенциалом в развитии учебно-познавательной компетентности обладает художественная деятельность в области пластических искусств, поэтому особое внимание следует уделять в начальной школе предметам «Изобразительное искусство» и «Технология». Выделяются организационно-педагогические и психологические условия, способствующие развитию учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

Abstract. In the article proposes the definition of educational and cognitive competence of primary school pupils, determined the role of artistic activity. It is noted that in primary school the greatest potential for the development of learning and cognitive competence possesses artistic activity in the field of plastic arts, therefore special attention should be paid in the primary school to the subjects "Fine Arts" and "Technology". Organizational, pedagogical and psychological conditions that contribute to the development of educational and cognitive competence of younger schoolchildren in artistic activities are highlighted.

В современном мире возрастает потребность человека не только в знаниях, но и в компетентностях, связанных с получением и обработкой разнообразной информации, использованием различных способов познания.

Одной из ключевых компетентностей младших школьников, обусловливающей дальнейшее их успешное обучение, по праву является учебно-познавательная компетентность (А.В. Хуторской, С.Г. Воровщиков и др.).

Под учебно-познавательной компетентностью обучающегося понимается интегративная личностная характеристика его в начальной школе, проявляющаяся в готовности осознавать личностный смысл и самостоятельно разрешать элементарные познавательные проблемы, возникающие в учебной деятельности в той или иной предметно-познавательной сфере, опираясь на базу знаний, полученных с помощью интеллектуальных операций при поддержке педагога.

В учебно-познавательную компетентность могут быть включены элементы логической, методологической, общенаучной деятельности, соотнесенной с реальными познавательными объектами, куда входят знания и умения планирования, целеполагания, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности [7]. Данная компетентность проявляется в использовании различных способов действий в нестандартных ситуациях, разрешении проблем эвристическими методами.

Универсальность учебно-познавательной компетентности заключается в возможности переноса способов познания из одной предметной области в другую. Осуществление учебно-познавательной деятельности обучающимися начальной школы при изучении учебных дисциплин различно, слабое владение познавательными действиями создает препятствия для такого переноса.

Особые затруднения младшие школьники испытывают при выполнении учебно-познавательной деятельности при изучении предметов художественно-эстетического цикла, содержащего в настоящее время обязательные учебные предметы: «Литературное чтение», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Технология», а также различные факультативы, организуемые в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования. Данные предметы входят в различные образовательные области и наполнены разобщенным содержанием.

Не оспаривая необходимость знакомства младших школьников с различными видами искусств (пространственными или пластическими, временными, пространственно-временными) в процессе освоения содержания начального общего образования, отметим необходимость выделения одного из них в качестве основного для развития учебно-познавательной компетентности на данном возрастном этапе. Анализ исследований [3], [4], [5], [6] позволяет назвать младший школьный возраст сенситивным для развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности средствами пластических искусств за счет таких возрастных особенностей, как доминанта наглядно-образного мышления, целостность восприятия зрительных образов, сравнительно небольшой объем памяти, наличие сравнительно

большего опыта исполнения в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Художественной считается вид деятельности, направленный на восприятие, понимание, интерпретацию и изображение действительности (реальной или воображаемой) в художественных образах, созданных с помощью специфических для данного вида искусства средств художественной выразительности.

Художественную деятельность можно подразделить на два взаимосвязанных вида: художественное восприятие и художественное исполнение (изображение, сочинение). Результатом первого будет демонстрация чувств, эмоций, совокупность различных ощущений, вызванных художественным объектом (произведением искусства или объектом окружающей действительности), или понимание авторского замысла художественного произведения, используя средства художественной выразительности, осознание вызываемых им собственных переживаний, эмоций, чувств, осмысление связи между ними и вызвавшими их художественными приемами. Результатом второго – создание художественного продукта под воздействием собственных переживаний с использованием средств художественной выразительности, характерных для данного вида искусства.

Успешное формирование учебно-познавательной компетентности младших школьников будет зависеть не только от выбора предметного содержания, но и от способов и условий организации процесса обучения.

Под условиями в педагогике принято понимать факторы или обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание и результат педагогического процесса, спроектированного преподавателем.

При организации учебного процесса, направленного на развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности в начальной школе, следует учитывать организационно-педагогические психологические условия.

Под организационно-педагогическими условиями обычно понимаются требования к организации педагогической деятельности, такие как уровень профессиональной квалификации учителя, особенности образовательной среды (особенности помещения, освещение, качество наглядных средств, использование программно-методического обеспечения, выбор педагогических технологий, своевременность проведения педагогической диагностики.

Важным условием развития учебно-познавательной компетентности ребенка следует признать интеллектуализацию действий, которая

трактуется как создание условий для осмысления авторского замысла художественного произведения, способствующих раскрытию существенных связей между процессом и результатом деятельности.

Интеллектуализации при изучении «изобразительного искусства» и «технологии» в начальной школе будут способствовать технологии обучения визуально-информационному моделированию, то есть кодированию и декодированию художественных образов как особых визуально-информационных моделей [1]. Понимая процесс восприятия или изображения как кодирование или декодирование авторского видения определенных предметов или явлений, обучающиеся начальной школы начнут осознавать значимость изучения средств художественной выразительности конкретного вида искусства как своеобразного языкового средства (кода) передачи авторского замысла.

Интеллектуализация в учебном процессе может быть достигнута за счет проблематизации и экспериментирования, под ними мы понимаем создание в учебной деятельности проблемных ситуаций, постановку перед обучающимися художественных задач на уроках изобразительного искусства и технологии при освоении различных художественных материалов, в процессе поиска композиционных, цветовых, графических или декоративных решений работы с последующим осмыслением результатов экспериментирования.

Переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению может быть достигнут за счет вербализации в процессе художественной деятельности. Анализ соотношений между вербальным, пространственным и знаково-символическим факторами в структуре психометрического интеллекта позволил В.Н. Дружинину определить усвоение языка как необходимое условие формирования пространственного интеллекта [2].

Вербализация способствует лучшей интерпретации воспринятых образов, возникновению диалогов (или «полилогов») между обучающимися, способствующих взаимокорректировке, взаимному усилению или взаимному погашению эмоций и чувств, становлению регуляции собственной творческой деятельности школьников.

Наряду с вышеперечисленными, к важнейшим организационно-педагогическим условиям развития учебно-познавательной компетентности относятся: готовность педагогов к развитию учебно-познавательной компетентности обучающихся в художественной деятельности; согласованность действий педагогов, обучающихся и их родителей в развитии познавательных интересов детей; новизна и занимательность учебного материала; организация полихудожественной образовательной среды; использование эвристических, ис-

следовательских и проектных методов; чередование выполнения деятельности высокой и низкой интенсивности, продолжительности с отдыхом; регулярность учебных нагрузок; своевременность проведения педагогической диагностики; организация дифференцированного оценивания результатов учебной деятельности одноклассниками; применение на уроках технологий педагогической поддержки.

К психологическим условиям развития учебно-познавательной компетентности младших школьников будут относиться не только возрастные особенности младшего школьника, но и социальный, культурный опыт; ценностные ориентации ребенка; потребности и мотивации обучающегося; уровень развития алгоритмических умений; степень подготовленности к восприятию произведений искусства; настроение младшего школьника в момент восприятия или изображения.

Создание в процессе обучения младших школьников организационно-педагогических и учет указанных психологических условий позволят преодолеть основные проблемы развития учебно-познавательной компетентности, возникающие при изучении предметов художественно-эстетического цикла.

Литература

1. Аранова С.В. К методологии визуализации учебной информации. Интеграция художественного и логического / С.В. Аранова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 18–24.

2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.И. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.

3. Ефимов О.И., Ефимова В.Л. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи / О.И. Ефимов, В.Л. Ефимова. – М.; СПб.: ДИЛЯ, 2013. – 224 с.

4. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в каждом ребенке / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Просвещение, 2008. – 175 с.

5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Наука, 1982. – 139 с.

6. Юсов Б.П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии (о периодах возрастной актуальности занятиями различными видами искусства). Теория эстетического воспитания / Б.П. Юсов. – М., 1975. – Вып. III. – С. 43–55.

7. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ИГУ, 2003. – 416 с.

Создание иллюстраций к колыбельным песням как фактор развития творческой личности

(из опыта практической работы в студии изобразительного искусства «Зебра»)

Арзамасцева Ирина Владимировна,
руководитель народного коллектива детской студии изобразительного искусства «Зебра»,
Муниципальное бюджетное учреждение Дворец культуры «Химволокно», г. Тверь,
член ООО «Союз дизайнеров России»,
член Международного Союза педагогов-художников

Lullaby Songs Illustration Making as a Factor in the Development of a Creative Personality (from the Practical Experience of Zebra Art Studio)

Irina Arzamastseva,
Head of Zebra Art Studio for Children,
Municipal budgetary institution Palace of Culture «Khimvolokno», Tver city
Member of Russia Designers Association
Member of the International Public Organization «Teachers of Art Union»
E-mail: izozebra@mail.ru

Ключевые слова: колыбельные песни, иллюстрации, творческие задачи открытого типа, чувственный опыт, художественный образ.

Keywords: lullabies, illustrations, creative open type tasks, sensory experience, artistic image.

Аннотация. Статья рассказывает об опыте проведения занятий по созданию иллюстраций к колыбельным песням, о возможностях решения различных профессионально-творческих задач, которые дает педагогу работа над этой темой. Кроме того, приводятся примеры работ, находящихся в фонде детского художественного творчества изостудии «Зебра».

Abstract. The article tells about the experience of organizing classes in creating lullaby songs' illustrations. It also discusses the possibilities of solving various professional and creative tasks, which a teacher encounters while working on this topic. The article provides examples of works created at the Zebra Art Studio.

Сейчас очень активно обсуждаются вопросы о перспективных направлениях в профессиональной сфере, проводятся исследования о профессиях и о тех знаниях, умениях, навыках, которые будут востребованы в будущем. Ведь уже так много всего делают умные машины, происходит автоматизация рутины… Специалисты отмечают, что в будущем сохранится важность развития у детей чувственного опыта. Чувственный опыт – это познание в виде конкретных образов вещей и явлений, возникающих в сознании человека в результате деятельности органов чувств и центральной нервной системы. Формы чувственного познания – это ощущения, восприятие и представления. Их объективное содержание определяется объектом восприятия. А для этого

нужны собственные переживания, эмпатия. Это то, чего нет у машин, и конечно, интересные идеи, креативность, творческость. Идею же невозможно оформить в виде таблички Excel, поэтому и в будущем будет востребован практический опыт создания новых визуальных образов.

На занятиях в изостудии, предлагая ученикам творческие задания открытого типа, мы можем работать над расширением диапазона чувственного опыта и над его визуальным воплощением, решать задачу передачи ребенком своих мыслей и чувств в творческой форме, проходя с учениками путь от идеи до воплощения замысла, помогая им найти собственный индивидуальный стиль.

Педагоги, работающие с одаренными детьми в области изобразительного искусства, постоянно находятся в поиске тем, включающих в себя решение различных задач: психолого-педагогических, профессионально-творческих, воспитательных. Автор статьи постоянно находится в поиске таких тем опытным путем, наблюдая за процессом, анализируя, выбирает наиболее интересные задания, для себя их называет «программные».

Одна из «программных» тем – колыбельные, иллюстрации к колыбельным, так как колыбельные – это синтез литературы, музыки, изобразительного искусства, оптимальное соотношение мысли, движения и настроения. Колыбельные песни оказывают сильное эмоциональное воздействие на ребенка. Образы персонажей колыбельных песен связаны с окружающим миром и бытом людей, поэтому в доступной форме ребенок знакомится с некоторыми особенностями мира.

Эта тема хороша своей многогранностью: знакомство и приобщение обучающихся к фольклору через бережное отношение и сохранение народных традиций во взаимосвязи с современностью и создание творческой работы. В этой теме решается проблема сохранения традиций и связь поколений, знакомство с творчеством известных художников, решение различных композиционных задач, обучение владению основам образного языка, знакомство с разными материалами, техниками, форматами, то есть происходит профессиональный рост ребенка-художника и развитие его творческой личности.

Очень важным моментом в работе над этой темой является предваряющая практическую работу беседа с детьми про их детские воспоминания. Эта тема дала повод детям визуализировать воспоминания с самого раннего детства. Одни дети рассказывали про образы, возникающие тогда, когда мама или бабушка пели им колыбельные, эти образы они сохранили внутри себя. При общении выяснилось, что другим детям не пели колыбельные, а заводили музыкальные игрушки-подвески над кроватью. «Модель мира любого человека, даже маленького

ребенка, доступна для внешнего восприятия только при том условии, что она каким-то образом воплощена, «овнешнена», материализована – в виде рассказа, рисунка, поступка и т. п. Анализируя их, опытный наблюдатель с определенной степенью достоверности может реконструировать внутреннее содержание душевной жизни другого человека, в частности выяснить некоторые особенности его картины мира» [1, с. 14].

Выбор детьми темы для композиции мне всегда очень интересен, особенно когда дети занимаются в одной группе, и все слушают одну и ту же информацию, видят одинаковый иллюстративный материал. Одни дети вдохновляются рассказом педагога, другие – показанным изобразительным материалом, есть дети, которые его откровенно срисовывают, и это всегда для педагога – серьезный сигнал, а многие обращаются к собственному изобразительному опыту и рисуют как бы с «чистого листа», а есть такие, у кого сохранились воспоминания из детства, и они это как бы внутри себя увидели и нарисовали.

Эта тема изучалась детьми от 6 до 16 лет и перечисленные далее сюжеты, образы встречаются вне зависимости от возраста. В работе над этой темой даже характерная для подросткового возраста зажатость, протестность и ограниченность в полете фантазии и живописной спонтанности не так явно заметна, этим тема и хороша. С возрастом дети могут иногда перестать работать ярко, образно, смело, как в детстве, но зато подростки могут вести более длительную работу, и у нас есть прекрасные примеры создания серии иллюстраций к колыбельным, оформленные в рукописную книгу.

Итак, мы с детьми немного поговорили про их личный опыт, кому кто и что пел и немного послушали аудиозаписи русских колыбельных. Посмотрели работы художников-иллюстраторов Васнецовых (отец и дочь), Татьяны Мавриной. И перешли к рисованию. Задача была попробовать себя в роли иллюстратора. Пропустить эту музыку через внутренний мир, проводник – самый близкий человек: мама или бабушка, понять и передать эти образы на бумаге. Постараться передать заложенный вековыми традициями ритм, движение. Попытаться выйти на ассоциативный уровень, не буквальное иллюстрирование текста, а передачу состояний, чувств, эмоций, мечтаний, воспоминаний о детстве. Так, например, 6-7-летний ребенок очень серьезно рассуждает о том, что было с ним пару лет назад и называет это время «когда я был маленький….».

Опираясь на принцип открытого творческого задания, то есть задание всё же есть, а выбор что нарисовать, как на него творчески откликнуться, всегда за ребенком, мы получили в результате инте-

ресную коллекцию детских иллюстраций к русским колыбельным песням.

Если бы была возможность рассматривать детские работы «живьём», то параллельно можно было бы обращать внимание на материалы, используемые для работы: чаще всего это гуашь, иногда акварель, пастель тоже нередко выбирается детьми для этой темы. Форматы и горизонтальные, и вертикальные, и иногда квадратные.

Приведем примеры образов, встречающихся в детских картинах на тему колыбельных.

Собственно сам малыш, вокруг которого всё и крутится – как центр вселенной. 8-летняя Соня так и назвала свою работу «Счастливый малыш». В центре она очень крупно нарисовала запеленеенного улыбающегося спящего ребеночка. Когда взрослый человек слушает колыбельные, он обретает чувство защищенности, уверенности в себе и в близких, чувство спокойствия и согласия с самим собой и со всем окружающим миром. Это ощущение прекрасно передают дети в своих композициях. В некоторых работах вводится эллипсоидная структура, напоминающая яйцо, по внутренней и внешней его поверхности происходит одновременное движение персонажей, а в центре находится засыпающий ребенок.

Мама, убаюкивающая малыша на руках, в люльке, в кроватке. Чаще всего в работах встречается традиционный женский образ: «русская красавица в длинном сарафане», но есть и современный образ мамы, в брюках или в легинсах. Есть на работах и бабушки, что просто замечательно и очень справедливо, так как в нашей русской традиции велика роль бабушек в воспитании малышей. Иногда изображаются и образ мамы, и образ папы, то есть любящей малыша пары.

Герои колыбельных, приносящие сон, в большинстве своем это коты. Кота зовут укачивать ребенка или он сам нанимается на работу, за которую ему обещают определенную плату. Чаще всего на детских работах котики качают колыбельку или держат ребеночка – беленький сверточек в лапах. Дети любят изображать этих животных, но в иллюстрациях к колыбельным это не «миленькие котики», а характерные коты-котища, пушистые, часто рыжие, иногда черные, или полосатые, или разноцветные. В других жанрах фольклора тоже часто встречается усыпляющий кот. Например, в волшебных сказках это Кот-Баюн, обитатель тридевятого царства, образа потустороннего мира, насылающий сон. Этот образ из сказки пришел в две работы 10-летней З. Ульяны. В первой работе она нарисовала малыша, завернутого в цветное лоскутное одеяльце, спящего на спине огромного черного с белым кота, находящегося в центре космического круговорота. Во второй работе

Ульяна сделала иллюстрацию к колыбельной из сборника «Тверской детский фольклор»:

«Ах ты, котенька-коток,
Котя, серенький хвосток!
Приди, котя, ночевать,
Мою деточку качать
Я тебе, коту, коту,
За работу заплачу:
Дам кусочек пирога
И кувшинчик молока,
Платок беленький свяжу
И на шейку повяжу…» [2, с. 20].

Большой, волшебный, розово-голубой кот в центре этой работы окутывает, обнимает малыша, а он устроился внутри кота, как в уютной колыбельке.

Другие персонажи колыбельных, то же несущие ребенку сон, – это голуби, журавли, усыпляющие его своим воркованием.

«Ой, лю-ли, лю-ли, лю-ли!
Прилетели журавли.
Журавли-то мохноноги
Не нашли пути-дороги…»

Не забывают дети про серенького Волчка и рисуют его, правда, не так часто, как котов, но как раз текст колыбельной про Волчка «Придёт серенький волчок…» [2, с. 9] вспоминают чаще всего и одним из первых в самом начале нашего с ними разговора.

Интерьеры – уютное место, внутреннее пространство дома, где всё это таинство и происходит. В большинстве своем интерьеры ребята представляют в очень теплых тонах, а кроватки очень разные. Можно отдельно обратить внимание на ощущение и изображение пространства: при раскачивании колыбель совершает плавные и ритмичные движения по направлениям вверх-вниз, вправо-влево и назад-вперед, то есть по трем векторам трехмерного пространства – длине, высоте, ширине. Дети-художники делают попытку в своих работах передать особенное, круговоротное пространство «колыбельного круга». Среди иллюстраций с изображением интерьеров хочется отметить особенную работу 8-летней Сони. Сначала на белом вертикальном листе у нее появилась дверь, открытая в мир, в космос, и по замыслу автора и потолка-то там нет, там небо и звезды… и мотив круговорота, находящий свое продолжение в теме смены дня и ночи. На вопросы о возникновении такого замысла Соня сказала, что она «это так внутри себя увидела».

Природные образы: Солнце, Луна, звёзды, ветер, дождь, о которых поется в колыбельных, например: «Баю-баю, за рекой скрылось Солнце на покой…» с удовольствием изображаются юными художниками, но чаще всего не как главные герои их композиций, а как дополнения-украшения на фоне.

Обращение к религиозным образам, например, к ангелам «С небес ангелы летите, сон младенцу принесите…», тоже иногда встречается в детских работах.

Сказочные покровители: Дрёма, Угомон и другие символы сна. Если неугомонный малыш отказывался засыпать, они уносили его к себе. Г. Алёна в 14 лет сделала интересную иллюстрацию к колыбельной:

«Бродит дрёма возле дома,
Ходит сон по сеням,
И пытает сон у дрёмы:
– Где тут люлечка весит,
Где тут деточка лежит?
Я пойду укладать,
Буду глазки закрывать» [2, с. 18].

И эта работа – пример визуального воплощения образов героев из детства. Алёна рассказала, что когда мама пела ей эту колыбельную, она именно такими Сон и Дрёму представляла, как в своей картине нарисовала: одного в синих тонах, как старого, седого деда с бородой, а другого – молодого, стройного, в жёлтых тонах. Для большей выразительности своего замысла она сделала работу на синей тонированной бумаге.

Попытки воспроизвести **пограничное сознание между сном и явью** и между явью и сном нашли отражение в работе Марии (16 лет). Акварель «по сырому» с последующей проработкой очень мелких деталей пером и тушью сделали эту работу очень выразительной.

После перечисления наиболее часто встречающихся в работах детей персонажей и образов хочется отметить сложную по композиции и сюжету графическую черно-белую работу Сони (13 лет). Приносящими сон представлены зооморфные персонажи. Эти персонажи возникают всегда из каких-то далеких, чужих мест. Например, из заморья. Животное на Сониной работе немного сочиненное: лошадь или собака, она без копыт, так как «как же можно тут копытами шум наводить», видно, что это животное очень мягко передвигается по воздуху, передавая ощущение лежащего в раскачивающейся колыбели.

Несколько слов о подготовке материала к занятию: если раньше мы по крупицам собирали материалы (иллюстрации, тексты, истори-

ческие справки, аудио- и видеозаписи) для занятий, то сейчас это всё очень быстро подбирается в Интернете по поиску. Очень рекомендую посмотреть с детьми мультфильм «Русская колыбельная» из цикла «Колыбельные мира», работа студии «Метроном Фильм», режиссер цикла – Елизавета Скворцова. И можно посмотреть проект «Колыбельные для всей семьи» на https://dreamsong.ru/about.

Проблема ухода от традиции петь колыбельные современным детям мне показалась значительно серьезнее, чем я предполагала в начале работы над темой. Каким бы самостоятельным ребенок ни был, колыбельные нужно продолжать петь не меньше, чем до семи лет. Я после занятия попросила детей дома поговорить про колыбельные, если их детям не пели, то расспросить, а пели ли колыбельные их родителям, и если да, то почему их мамы не поют, и разговоры на эту тему мы продолжали на других занятиях.

Эта тема дает возможность проявить индивидуальность в выборе техники исполнения, разнообразных форматов, композиционных решений. Хочу заметить, что в работе над этой темой практически не было «неудачных работ» (по мнению же самих детей, так как у нас в студии такой вердикт могут поставить себе только сами дети). Подростки отошли от осмысленного, рассудочного отношения к собственным работам, доверились эмоциям, спонтанной «творческости» и попытались передать с помощью цвета, ритма, выбора образов свой чувственный опыт и получить удовольствие «как в детстве» не только от результата, а от самого процесса работы над иллюстрациями к колыбельным песням.

Многие работы отличаются эмоциональной образностью, в них не буквально изображаются герои колыбельных, а передается собственное чувственное отношение к ним. Сосредоточивая внимание на конкретных объектах, ребенок отмечает в них характерные черты, чем-то значимые для него. Одни работы отличаются лаконизмом – предельной простотой, схематичностью, характерной выразительностью, другие, наоборот, декоративностью, любовным отношением к каждой детали рисунка. Содержательность многих работ отражает мышление и сложную душевную работу над образами, выражение собственного понимания услышанной истории и отношения к изображаемому материалу. Проявляя «творческость» в тематическом плане, в осмыслении и преобразовании фантазий, впечатлений от услышанных в детстве или во время занятий колыбельных песен, ребята из изостудии «Зебра» приобщаются к культурному наследию своего народа.

Память так устроена в детстве, что она способна настолько глубоко впитывать впечатления, что потом, став взрослыми, можно питаться

и заряжаться яркими детскими образами. Поэтому так важно увлечь ребят красотой этой темы. Внимательно слушая колыбельные, рассматривая иллюстрации художников к ним и создавая самостоятельные творческие работы, они пронесут эту любовь через всю жизнь.

Литература

1. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2008.

2. Брадис Л.В., Шомина В.Г. Серия: Тверской фольклор. Кн. 3. Тверской детский фольклор. – Тверь, 2001.

Приобщение обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности как фактор профессионального самоопределения в детской студии

Варданян Юлия Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии,
Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия

Кукса Кристина Александровна,
аспирант 1 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
зав. художественного отделения Детской школы искусств
Закрытого административного территориального образования «Озерный»,
Тверская обл., Россия

Involvement of students in productive and creative activity as a factor of professional self-determination in the children's studio

Yulia Vardanyan,
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Head of the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevyev,
Saransk city, Russia
E-mail: julia_vardanyan@mail.ru

Kristina Kuksa,
1st year Post Graduate Student, Department of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevyev,
Saransk city, Russia,
Head of Art Department of Children's Art School,
closed administrative territorial formation "Ozerny", Tver region, Russia
E-mail: kriste5791@mail.ru

Ключевые слова: психология творчества, продуктивно-созидательная деятельность, детская студия, взаимодействие, профессиональное самоопределение, фактор.

Keywords: psychology of creativity, productive and creative activity, children's studio, interaction, professional self-determination, factor.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы приобщения обучающихся детской студии к продуктивно-созидательной деятельности и опыт их решения в процессе организации художественно-творческой деятельности народного самодеятельного коллектива студии декоративно-прикладного и художественного творчества «Блестящие».

Abstract. The article deals with the problems of involvement the students of children's studio in productive and creative activity and the experience of their solution in the process of organizing artistic and creative activity of the folk amateur team of the Studio of decorative, applied and artistic creativity "Brilliant".

В настоящее время проблемы развития творческой и продуктивно-созидательной деятельности актуальны и перспективны для исследования. Существует разброс точек зрения на сущность творчества, взаимосвязь творчества с продуктивно-созидательной деятельностью, их влияние на профессиональное самоопределение.

С точки зрения многих авторов [6], [8], [10], профессиональное самоопределение является центральным звеном в процессе формирования жизненного пути и психологического благополучия личности. Профессиональная деятельность дает возможность человеку самореализоваться: личностно самоутвердиться, раскрыть и реализовать способности и таланты, удовлетворить целую гамму интересов и потребностей [3], [4].

Современная педагогика и психология рассматривает профессиональное самоопределение и развитие человека как важную проблему. Исследования в этой области сохраняют свою актуальность тем, что в системах общего и дополнительного образования детей и юношества работа по профессиональной ориентации личности, содействующая профессиональному самоопределению, осуществляется разными специалистами. Это приводит к тому, что на уровне образовательной организации она выполняется фрагментарно, слабо скоординирована, недостаточно организован процесс взаимоинформирования о полученных данных и результатах, а на уровне общества отсутствует система комплексного взаимодействия социальных институтов, призванных решать эту проблему.

Система дополнительного образования располагает значительными ресурсами, способствующими приобщению детей к разнообразной продуктивно-творческой деятельности и одновременно их самоопределению. Творческая личность формируется в детстве. Многие исследователи считают, что чем раньше раскрыты задатки, тем результативнее может стать их развитие. В качестве платформы для предпрофессионального развития и личностного роста детей может быть опыт школ, кружков и студий дополнительного образования, где они приобщаются к творческой деятельности [5], [7], подходы к решению методологических проблем психологии развития личности [1], [2], [9]. Проблема развития и воспитания творческой личности ребенка – это процесс организованного взаимодействия авторитетной личности педагога и ребенка. Конечная цель данного процесса – формирование творческой разносторонне развитой духовной личности.

К специфической проблематике психологии творчества относится изучение роли продуктивных уровней познавательных процессов, ряда личностных свойств и состояний (креативности, интуиции, вдох-

новения, воодушевления), надситуативной активности, индивидуально-психологических особенностей, раскрывающихся в процессе творчества (созидательная мотивация, способности, талант, гениальность и пр.). Кроме того, рассматриваются социально-психологические вопросы, объясняющие влияние, оказываемое на личность процессом ее вхождения в творческий коллектив или действием иных факторов, способных стимулировать творческую активность. Как показывает опыт, собственные наблюдения и исследования в этой области – создание определенной атмосферы, направленной на благоприятный настрой для взаимодействия, для продуктивно-созидательной деятельности, для взаимодействия с родителями, духовного и патриотического воспитания и т. д. способствует профессиональному самоопределению.

Опытно-экспериментальная работа по данному исследованию проводилась на базе студии декоративно-прикладного и художественного творчества «Блестящие» (народный самодеятельный коллектив). Жизненные примеры воспитанников студии доказывают важность самостоятельного выбора будущей профессии, от чего зависит правильность выбора дальнейшего жизненного пути. В этом, в частности, убеждают результаты проведенного исследования: в 2004–2017 гг. 75% выпускников этой студии поступили в высшие и средние учебные заведения по художественному профилю или самостоятельно выбирали профессии, связанные с творчеством; 25% не смогли самостоятельно определиться с будущей профессией. Весомость этих данных можно оценить из их сравнения в целом с результатами Детской школы искусств Закрытого административного территориального образования «Озерный» Тверской обл., на базе которой существует студия: лишь 20% выпускников поступили в высшие и средние учебные заведения по художественному профилю или самостоятельно выбрали профессии, связанные с творчеством; 80% не смогли самостоятельно определиться с будущей профессией, причем 30% из этих 80% потом переучивались на творческие профессии или находили работу по специальности, связанной с творчеством (что обусловлено стремлением к творческой самореализации). Следовательно, от точности и своевременности этого выбора напрямую зависит психологическое благополучие: будущее человека в социуме, его общественная ценность, удовлетворенность самореализацией, психологическое и физическое здоровье, благополучие в семье и др.

Проблемы творчества и продуктивного созидания связаны главным образом с правильной организацией познавательного и творческого процесса, социальной деятельности. Решение задач художественного образования – открывать и развивать в детях способности

к изобразительному искусству, развивать индивидуальность, самобытность, прививать основы изобразительной грамоты, приобщать их к более глубокому изучению мировой художественной культуры. Это способствует изучению материального мира и открытию мира духовного, раскрытию талантов и способностей, развитию мастерства, созданию условий для творческого эксперимента, воспитания трудолюбия и самостоятельности и дает воспитанникам шанс на интересную, творческую жизнь. Стремление вырастить, воспитать глубокую, духовную, разностороннюю, гармоничную натуру, тонко понимающую и чувствующую окружающий мир, привить любовь к своему краю, своей Родине, своему народу, умение чтить и продолжать его традиции – важная задача педагогической деятельности. Таким образом, организуется целенаправленное приобщение обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности, и одновременно решаются сложные психологические проблемы их самоопределения.

Учебная деятельность прежде всего строится как деятельность интерпсихическая в форме взаимодействия между взрослым и ребенком, и лишь затем как внутренняя – интрапсихическая. Исходя из этого, при работе с детским коллективом важно помнить, что ни одна чудодейственная методика не заменит грамотного, любящего свою профессию педагога. Основа успеха и психологического благополучия детского творческого коллектива складывается из высокой педагогической компетентности педагога.

Положительным фактором является наличие внеклассных мероприятий, и приобщение к ним вызывает и развивает чувство привязанности обучающихся к своему учебному заведению. Дети счастливы и уверены в своих силах, когда чувствуют поддержку не только со стороны педагога, но и со стороны самых близких людей. На психологическое благополучие детей влияет уровень социальной поддержки со стороны родителей, учителей, одноклассников и близких друзей. Этому способствуют различные творческие проекты студии: волонтерские, духовно-просветительские или патриотические акции. Могут быть организованы совместные с родителями выходы на пленэр, путешествия, экскурсии, праздники и чаепития, выступления, празднование победы в конкурсе и т. п. Во время таких мероприятий в значительной степени формируются взаимоотношения в коллективе.

Коллективная и индивидуальная творческая и продуктивно-созидательная деятельность участников коллектива, совместная коллективная деятельность педагога, воспитанников, родителей, направленная, например, на успешное участие в престижном конкурсе или фестивале, поднимает дух коллектива, объединяет всех участников и

создает ситуацию успеха и психологического благополучия. Кроме этого, важно, чтобы каждый ощутил свою востребованность и индивидуальность. Для этого все воспитанники могут попробовать свои силы, участвуя в персональных выставках, концертах, олимпиадах, конкурсах и т. д. В процессе подготовки к ним дети получают возможность проявить свою индивидуальность, развивают фантазию и образное мышление. Репетиции, выступления и внеурочные мероприятия способствуют сплочению коллектива, развивают коммуникабельность и мобильность. Вследствие этого уровень психологического благополучия растет. Как показывает практика, многие обучающиеся выбирают в качестве будущей профессиональной сферы деятельности творческие специальности, схожие спектром интересов с направлением студии.

Анализируя опыт работы, можно констатировать, что в основном всю деятельность в организациях дополнительного образования художественной направленности необходимо выстраивать как систему научно-методических обоснованных мероприятий, способствующих профессиональному самоопределению выпускников. Самое удивительное, что в конкретных случаях выбор профессии необязательно связан с творческой деятельностью, но это существенно влияет на выбор жизненной позиции, смысла жизни, основанного на творчестве и созидании. Таким образом, исследование проблемы создания оптимальных условий для развития творчества и продуктивно-созидательной деятельности обусловлено существенным влиянием этого фактора на уровень психологического благополучия членов народного самодеятельного коллектива, а также на их жизненное и профессиональное самоопределение. Это, в свою очередь, создает возможности для предпрофессионального развития и самореализации каждого участника коллектива.

Литература

1. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности / К.А. Абульханова. – Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 2. – С. 5–18.

2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – С. 206–215.

3. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием / На материале подготовки педагога и психолога: дис. д-ра пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

5. Калюжная Е.Г. Художественно-творческая деятельность: понятие, структура, педагогический потенциал / Е.Г. Калюжная // Человек в мире культуры. – 2015. – № 4. – С. 34–39.

6. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.

7. Никольская О.Л. Творческая деятельность как предмет психолого-педагогических исследований и публикаций / О.Л. Никольская // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 2 (8). – С. 69–80.

8. Пряжников Н.С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения / Н.С. Пряжников. – Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 144–150.

9. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества / Д.И. Фельдштейн // Образование и наука. – 2013. – № 9 (108). – С. 3–23.

10. Чистякова С.Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 7–15.

Использование краеведческого материала для реализации проектной деятельности обучающихся по изобразительному искусству

Зубарева Наталья Николаевна,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой общего, среднего и профессионального образования,
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Тверской областной институт усовершенствования учителей», г. Тверь

The use of local history material for the implementation of project activities of students in the fine arts

Natalia Zubareva,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of department
State budgetary educational institution of additional vocational training "Tver regional institute of improvement of teachers", Tver city
E-mail: Zunn2010@mail.ru

Ключевые слова: предметная область «Искусство», изобразительное искусство, краеведение, художественная азбука, обучающиеся, проектная деятельность, индивидуальные проекты.

Keywords: subject area «Art», fine arts, local history, art alphabet, students, project activities, individual projects.

Аннотация. В статье рассматривается потенциал краеведческого аспекта преподавания изобразительного искусства обучающимся основной школы и организации их проектной деятельности, что является обязательным требованием Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. Автором представлены направления тематики индивидуальных проектов обучающихся в предметной области «Искусство», основой для реализации которых может служить краеведческий материал.

Abstract. The article discusses the potential of the local history aspect of teaching fine arts to students of secondary school and the organization of their project activities, which is a mandatory requirement of the Federal state educational standards of basic General education. The author presents the directions of subjects of individual projects of students in the subject area «Art», the basis for the implementation of which can serve a local history material.

В 2016 году издательством «Планета» (г. Москва) было выпущено в свет учебное пособие для обучающихся начальной школы «Азбука тверского школьника, или Путешествие по родному краю» (авторы: И.А. Моторнова, О.В. Савинова, Н.Н. Зубарева). Это в своем роде первое пособие по региональному краеведению для школьников данного возраста. Авторы пособия продумали как его содержательную, так и методико-технологическую сторону. Особенно следует отметить успешное решение проблемы отбора содержания представленного материала,

которое традиционно вызывает сложности как у авторов аналогичных пособий, так и работающих по ним учителей. При этом авторы учитывали, с одной стороны, возрастные возможности обучающихся, с другой – постановку и возможность достижения тех целей и задач, позволяющих достигнуть изучения краеведения как многофакторного и многоаспектного курса.

По примеру данного учебного пособия в 2017–2018 гг. была проведена работа по составлению аналогичных краеведческих азбук по музыке и изобразительному искусству. Так для обучающихся и учителей предметной области «Искусство» были созданы «Музыкальная азбука тверского школьника» и «Художественная азбука тверского школьника». Актуальность данных пособий обусловлена важностью тех задач, что ставятся в ФГОС ООО перед краеведческими аспектами предметов, в том числе и изобразительного искусства.

«Художественная азбука тверского школьника» – учебно-методическое пособие по изучению вопросов искусствоведческого краеведения, и оно может быть использовано при изучении изобразительного искусства в основной школе. Пособие содержит информацию о наиболее важных искусствоведческих (художественных) аспектах Тверской области, представленных в виде азбуки и приложения в электронном виде. Оно направлено на решение задач патриотического, нравственного, эстетического, творческого и других аспектов образования. Оглавление представлено в *таблице 1*.

В «Азбуке» представлены в доступной форме для обучающихся 5–8 классов следующие сквозные линии.

Первая линия – знакомство обучающихся с выдающимися деятелями искусства, прославившими Тверской край в художественном искусстве (живописи, архитектуре, скульптуре) той или иной исторической эпохи. Это художники дореволюционного (*В.К. Бялыницкий-Бируля, Н.П. Богданов-Бельский, В.Л. Боровиковский, А.Г. Венецианов, П.С. Дрождин, И.И. Левитан, Н.А. Львов, И.Е. Репин, В.А. Серов, И.И. Творожников*) и советского (*А.И. Голубцов, Т.Б. Голубцова, Н.В. Дочкин, А.Ф. Дубов, К.С. Первухин, Н.К. Рерих, В.Ф. Шумилов, Л.Г. Юга*) периодов, архитекторы (*М.Ф. Казаков, Н.А. Львов, К.И. Росси, А.И. Гагелло*), скульпторы (*Д.В. Горлов, О.К. Комов, И.М. Рукавишников, С.Н. Попов, А.Н. Филиппова*).

Вторая линия посвящена объектам духовной жизни края: дворянским усадьбам, художественным дачам (Академическая дача имени И.Е. Репина, дача «Чайка), музеям (федеральные художественные музеи, Тверской государственный объединенный музей, Тверская областная картинная галерея, Музей тверского быта, Музей экспериментариум, Музей козла), памятникам центра, цирку.

Третья линия – к ней необходимо отнести выдающиеся верхневолжские промыслы: золотошвейный, кружевной, производство художественного фаянса и стекла, изготовление глиняных игрушек и деревянных матрешек.

Краеведение в художественной азбуке представлено в единстве его исторической и культурологической составляющих.

Не менее продуманным является дидактический материал этого пособия, позволяющий школьникам усвоить этот непростой материал с увлечением. Этому способствуют выполнение творческих заданий, раскраски и кроссворды, игровые технологии, темы для реализации проектов и др.

Данное пособие позволяет: использовать образовательный потенциал краеведения для обучающихся основной школы при изучении изобразительного искусства; использовать его потенциал для проектной деятельности обучающихся на доступном им уровне; применять для работы с одаренными детьми; обеспечить системно-деятельностный подход в образовательном процессе.

Таблица 1
Оглавление художественной азбуки тверского школьника

Анималистический жанр	Г.А. Климовская
Академическая дача имени И.Е. Репина	О.К. Комов
В.К. Бялыницкий-Бируля	И.И. Левитан
Н.П. Богданов-Бельский	Н.А. Львов
В.Л. Боровиковский	Матрешка
И. Бродский	Музеи художественные Тверской государственный музей
А.С. Буров	Музей тверского быта
Вышивка	Музей эксперементориум
А.Г. Венецианов	Музей козла
Герб	Наличники
А.И. Голубцов	Офорт
Т.Б. Голубцова	Памятники г. Твери
А.И. Гегело	К.С. Первухин
Б.А. Гершфельд	И.Е. Репин
Домотканово	Н.К. Рерих
П.С. Дрождин	К.И. Росси
Н.В. Дочкин	Скульптура
А.Ф. Дубов	В.А. Серов
Деревянное зодчество	Сангина
Ефрем Новоторжский	Тверская областная картинная галерея
Живопись на открытом воздухе	Торжокская золотная вышивка
Золотое шитье	Торжокская глиняная игрушка
Игрушки-свистульки	И.И. Творожников
М.Ф. Казаков	
Кружева	

Удомля	И.И. Шишкин
Уголь	В.В. Шумилов
Усадьбы дворянские	Эстамп
Фаянс. Фаянс конаковский	Эскиз
Б.В. Федоров	Л.Г. Юга
Цирк	Яблоня
Дача «Чайка»	

Большое внимание в методическом сопровождении «Художественной азбуки» уделено организации проектной деятельности по изобразительному искусству, что может впоследствии стать основой для создания индивидуального проекта обучающегося за курс основной школы. Индивидуальный проект представляет собой «самостоятельную работу, осуществляемую обучающимся на протяжении длительного периода. В ходе такой работы обучающийся (автор проекта) самостоятельно или с небольшой помощью педагога получает возможность научиться планировать и работать по плану – это один из важнейших не только учебных, но и социальных навыков, которым должен овладеть школьник» [1, с. 210].

Формы организации проектной деятельности по изобразительному искусству могут быть реализованы как на урочных занятиях («урок-исследование, урок-творческий отчет; <…> домашнее задание проектно-исследовательского характера»), так и на внеурочных занятиях (*исследовательская практика обучающихся*; *образовательные экспедиции* – поездки, экскурсии с четко обозначенными образовательными целями; *факультативные занятия*, предполагающие углубленное изучение предмета; деятельность научных обществ обучающихся, позволяющая проводить коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов, организацию круглых столов, дискуссий, публичных защит, конференций и др.; участие обучающихся в конкурсах, конференциях, в том числе дистанционных, предметных неделях, предполагает выполнение ими учебных проектов или их элементов в рамках данных мероприятий») [1, с. 211].

В качестве тем проектов, предлагаемых обучающимся, когда при их выполнении используется «Художественная азбука», можно выбрать такие, как: «Визитная карточка нашей области (нашего города)», «Витражи. Краски времен года в Тверском крае», «Возможности заниматься художественным творчеством в нашем городе», «Времена года (время года) в живописи», «Личность на фоне эпохи. Н.А. Львов – русский Леонардо», «Тверские дворянские усадьбы – прошлое и настоящее», «Отражение памятных исторических дат в художественном искусстве», «Герои сказок в глиняных и деревянных игрушках», «Тверская матреш-

ка», «Торжокская глиняная игрушка», «Торжокское золотошвейное искусство», «Узоры калязинского кружевоплетения», «О чём рассказывают гербы и эмблемы», «Памятники в моем городе», «Художественный веб-квест», «Фарфор и конаковский фаянс в нашем быту», «Геральдика вокруг нас (сельское поселение, город, район, регион)», «История цирка (театра) в афишах», «Афиши публичных представлений» и другие.

Среди возможных форм представления результатов индивидуальной проектной деятельности по изобразительному искусству можно выделить следующие: рефераты, сообщения; постеры, презентации; альбомы, буклеты, брошюры, книги, рисунки; мультфильмы, видеозарисовки; выставки, сценарии и проведение образовательных событий; веб-сайты, программное обеспечение и многое другое.

Таким образом, «Художественная азбука тверского школьника» может использоваться в качестве учебно-методического пособия по изобразительному искусству в основной школе и позволяет организовать проектную деятельность краеведческой направленности на уроках изобразительного искусства, во внеурочной деятельности, а также при подготовке индивидуальных проектов, тем самым позволит раскрыть творческие способности обучающихся и правильно спланировать дальнейший профиль обучения и выбор профессии.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) / Реестр примерных основных образовательных программ. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovanija.pdf. (Дата обращения: 21.01.2019).

2. Художественная азбука тверского школьника (для учителей изобразительного искусства): учебно-методическое пособие / Сост. Н.Н. Зубарева. – Тверь: ГБОУ ДПО ТОИУУ, 2018. – 86 с.

Возрастные особенности детского изобразительного творчества

Копцева Татьяна Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник, ФГБНУ «ИХОиК РАО», Москва

Age features of children's art

Tatiana Koptseva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Researcher, FSBSI "IAE a CS RAE", Moscow

Ключевые слова: детский рисунок, возрастные особенности, международный конкурс, передвижная выставка, обучение и творчество.

Keywords: children's drawing, age features, international competition, traveling exhibition, education and creativity.

Аннотация. В статье анализируются результаты Международного конкурса детского рисунка 29-й передвижной выставки «Я вижу мир: праздники народов мира», организованного Институтом художественного образования и культурологии Российской академии образования. На примере исследования возрастной специфики детского рисунка показана динамика творческого роста юных художников, делается вывод о том, что при организации творческого процесса обучения педагог должен учитывать особенности «возрастного видения», закономерности индивидуального восприятия и изображения ребенком окружающего мира.

Abstract. The article analyzes the results of the international children's drawing contest of the 29th traveling exhibition "I see the world: holidays of the peoples of the world", organized by the Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education. On the example of the study of the age specificity of children's drawing shows the dynamics of creative growth of young artists, it is concluded that the organization of the creative process of teaching, the teacher must take into account the features of "age vision", patterns of individual perception and image of the child of the world.

Исследование выполнено в рамках проекта «Содержание и механизмы модернизации художественного образования». Номер для публикаций: 27.7394.2017/8.9.

Ребенок находится в постоянном развитии. С годами меняется его представления о мире, его возможности изображать видимый мир, выражать свое к нему отношение. Глаза человека видят окружающий мир – реальность. Но видеть и изобразить то, что ты видишь, – это не одно и то же. А.В. Бакушинский отмечал, что при анализе результатов детского изобразительного творчества важно учитывать, с одной стороны, опыт владения ребенком художественным материалом (умелость руки), с другой – возрастные особенности изображения пространственных отношений, и в-третьих, индивидуальные особенности художественно-образного видения конкретного ребенка того или иного пола и условия его бытования (проживание: степь, горы, пустыня, море, лесная зона,

тундра и т. п.), в-четвертых, учитывать факторы влияния педагогических технологий на итоговый результат творческого процесса.

Современные конкурсы детского рисунка организуются по тематическому принципу, что дает возможность увидеть, как одну и ту же образовательную проблему понимают и воплощают в изобразительных образах юные художники разных возрастных групп. Что, в свою очередь, дает возможность говорить о возрастной специфике детского рисунка, особенностях изображения детьми 3–18 лет человека, животных, природы, предметного окружения. Если педагог учитывает возрастную специфику, то это видно из результатов изобразительного творчества юных художников. Сохранение непосредственности и искренности в детском произведении – важная учебная задача. Развитие навыка – не менее значимый аспект творческого процесса обучения, но он играет вспомогательную роль.

Рассмотрим рисунки, поступившие на Международный конкурс 29-й передвижной выставки детского изобразительного творчества «Я вижу мир: праздники народов мира», который организовал ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» в 2018 году. Два рисунка имеют похожую композицию «Праздничное застолье», их выполнили юные художники 7-ми и 14-ти лет. Обе композиции выразительны.



Гераськина Елизавета, 7 лет.
Новогоднее застолье. 2018.
Россия, Мордовия, Саранск



Бефус Элина, 14 лет.
Рождественский ужин. 2018.
Россия, Калининград (Кёнигсберг)

Глядя на работы, зритель сразу понимает, что первый рисунок создан ребенком 7 лет, а второй – 14. Учет возрастных особенностей – важное условие анализа произведения. Каждый юный художник, в меру своего возраста, изрядно потрудился над замыслом, учел важные с его точки зрения детали комнатной обстановки: новогоднюю елку, картины на стене, гостей, собравшихся вокруг праздничного стола, и расставленные на нем разные угощения.

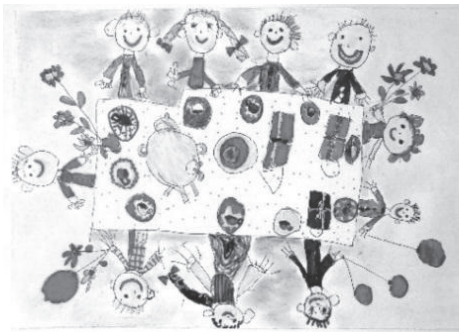
Чувствуется, что авторы старались и аккуратно работали над образом. Учитывая «трудоемкость» выполняемого дела, понимаешь, сколько (много или мало) времени потратил каждый для создания своего произведения. Конечно, выразительность работы напрямую не связана с временной шкалой, отводимой на ее создание. Понятно, что дошкольник еще неусидчив и создает свое изображение быстро, тратя 15–20 минут. Подросток, в меру своей усидчивости, сосредоточенности на замысле, способен длительно работать над композицией, удерживая замысел и добиваясь реализации задуманного.

Умелость руки для ребенка 5–7 лет – это не то же самое, что для десяти- или шестнадцатилетнего подростка. Возраст накладывает отпечаток на результат. Способность «смотреть и видеть» в каждой возрастной группе развивается особым способом. Я разделяю позицию Л.С. Выготского, А.Е. Флёриной и А.В. Бакушинского и других о том, что ребенок в своем развитии проходит определенные фазы роста: стадии развития детского рисунка.

Первый этап развития изобразительного творчества ребенка предопределяет двигательная особенность его психофизического развития. Рисунки этого периода плоскостны, условно-схематичны, доминирует фронтальное, фризовое размещение изобразительных объектов. От «каракуль» и «головоногов» дети двигаются в направлении схематических изображений, что мы и видим на рисунке четырехлетней Веры из Москвы.



Милушкина Вера, 4 года. Праздник цветов. 2018. Россия, Москва



Данилов Дима, 6 лет. Мой день рождения. 2018. Россия, Москва

Пропорции в рисунках 3–5-летних детей нарушены, нет перспективных изменений формы, но маленькие художники могут осознанно (или неосознанно) выражать свои чувства и замыслы, используя некоторые изобразительные возможности художественных материалов. Замысел еще не постоянен и может меняться в процессе изобразитель-

ной деятельности, но это временно, становясь старше, ребенок начинает творить в соответствии с задуманным.

Все дело в гармонии и выразительности рисунка, соподчинении выбранных средств выражения. Например, точка зрения автора на интересующее его явление. Рассмотрим три рисунка детей 6, 7 и 8 лет, нарисовавших «Чаепитие за столом».

Шестилетний Дима, изображая свой день рождения, ставит себя в центр события, созерцает происходящее, словно поворачиваясь по кругу. Этот этап развития детского рисунка связан с наступлением периода двигательно-зрительной установки на восприятие окружающего мира. Рисунки характеризуются правдоподобными изображениями, появляются «головастики» (голова рисуется многим больше положенного).

Семилетняя Мария в рисунке «Празднуем день рождения бабушки» смотрит на все происходящее сверху, размещая сидящих вокруг стола людей. Такая «сферическая» точка зрения позволяет нарисовать предметы, стоящие на столе, глядя на них сверху, а вот вазу разместить так, словно ребенок смотрит на нее фронтально. Соединение двух и более точек зрения в одном рисунке – это характерная особенность развития рисунка на этой стадии. Соединение разных точек зрения можно наблюдать в рисунке восьмилетней Анастасии из Омской области в рисунке «Русское чаепитие». Художница рисует мир, отраженный в самоваре, фиксируя ближних людей крупнее, а на дальнем плане – меньшего размера.



Смирных Мария, 7 лет. Празднуем день рождения бабушки. 2018. Россия, Ханты-Мансийский автономный округ, Тюмень



Анастасия Б., 8 лет. Русское чаепитие. 2018. Россия, Омская обл., Называевск

Постепенно, с приобретением визуального опыта, пропорции изображаемых объектов выравниваются, появляется «псевдообъем» (рисуется свет и тень без полутени), дети изобретают обратную перспективу, плановость: ближе – больше, дальше – меньше, что мы видим в карандашном рисунке десятилетней Ани из Зеленогорска. При систе-

матическом рисовании активно идет накопление опыта чувствований, эмоции находят выражение в рисунке: дети могут через цвет, композицию, ритм и др. осознанно передавать свое отношение к миру. Наконец наступает важная фаза творческого роста, когда в процессе развития побеждает зрительная установка на восприятие мира.

Этот период характеризируется уже прорисовкой пропорциональных изображений, плановости, способностью к передаче объема и светотеневых градаций, перспективных сокращений.

С развитием зрительной установки на восприятие действительности («рисую как вижу») ребенок-подросток критически относится к своему рисунку, его теперь не удовлетворяет детский, созданный с нарушением пропорций, рисунок.



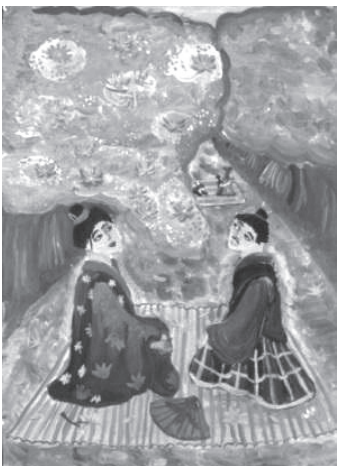
Ксения А., 9 лет. Новый год. 2018.
Россия, Московская обл., Москва



Анна П., 10 лет. С днём рождения! 2018.
Россия, Красноярский край, Зеленогорск



Альфия А., 11 лет. Наурыз. 2018.
Россия, Кемерово



Ульяна З., 10 лет. Ханами – праздник любования цветением сакуры. 2018.
Россия, Тверь

Постепенно возникают наметки абстрактного видения и условного изображения реальности. Образную декоративность в своей композиции нам демонстрирует десятилетняя Малика из Казахстана в рисунке «Наурыз. Угощение». В этот период творческого роста, связанный с

подростковыми изменениями организма, активно формируется авторский стиль и индивидуальность, и оригинальность прочтения замысла («не как все»).

Таким образом, сделан вывод о том, что ребенок в своем развитии проходит определенные стадии художественного становления. Соответствие возрастным этапам роста – это яркий показатель нормального протекания процесса творческого развития, любая задержка требует внимания. Если ребенок перерастает в достижениях свой календарный возраст, то про таких детей говорят, что они «одаренные», «талантливые» в изобразительной сфере. Но не нужно спешить прикреплять ярлык «одаренности». Ребенок – хрупкое существо и может не выдержать груз ответственности и славы, и в какой-то момент перестать соответствовать так называемой «исключительности» и у него может начаться психологический стресс, что нежелательно в нежном возрасте.

Если ребенок отстает от календарного возраста, то необходима разработка индивидуальной программы выравнивания его изобразительных возможностей.

Самовыражение, авторская позиция, оригинальность, самостоятельность – характеристики, отличающие творчество одного юного художника от другого. Часто можно слышать размышления экспертов, что в рисунке «есть индивидуальный стиль», «яркий почерк», «особый способ создания произведения», который со временем становится узнаваемым. Поиск «собственного лица», собственного изобразительного стиля – процесс длительный и может продолжаться всю жизнь.

Зная возрастную специфику детского рисунка, педагог выстраивает образовательные цели и критерии анализа процесса деятельности ученика, а также результатов его учебно-творческой работы. Итогом комплексного подхода к обучению, в единстве образовательных и творческих задач, становится «полнота общения с искусством», подлинное наслаждение учеником прекрасным в жизни и искусстве, его способность *создавать художественный образ* в произведении и оценивать его. Международный конкурс детского рисунка «Я вижу мир: праздники народов мира» с убедительностью показал, что эффективно работающие педагоги создают для детей «полноту общения с искусством», благоприятную почву для его художественно-творческого самовыражения.



Малика Н., 10 лет. Наурыз. Угощение. 2018. Казахстан, Алматы (Алма-Ата)

Проблемы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе

Крылова Екатерина Николаевна,
студентка,
кафедра музыкального образования Института педагогического образования и социальных технологий, «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Problems of teaching fine arts in secondary school

Ekaterina Krylova,
Student,
Department of music education, Institute of Pedagogical Education and social technologies
«Teacher education profile «Fine art»
Tver State University, Tver city
E-mail: katekrylova1995@mail.ru

Ключевые слова: изобразительное искусство, творчество, развитие.
Keywords: fine arts, creativity, development.

Аннотация. В статье говорится о проблемах обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе: в современном обществе считается, что занятие искусством – бесполезное дело в общеобразовательной школе; не все учителя организовывают творческую, развивающую деятельность детей. Рассмотрены возможные способы их решения: издание методических пособий, предоставление выставочного пространства учителям, давать возможность преподавателям обмениваться опытом друг с другом.

Abstract. The article deals with the problems of teaching fine arts in secondary school: in modern society, it is believed that the art – a useless thing in a secondary school; not all teachers organize creative, developmental activities for children. The possible ways of their solution are considered: publication of manuals, provision of exhibition space for teachers, giving teachers the opportunity to share experiences with each other.

Образование в современном мире должно быть качественным и интересным, активно развивать индивидуальные творческие способности обучающихся, выявлять одаренных детей и помогать им развиваться и раскрывать свои таланты. В Федеральном государственном образовательном стандарте Основного общего образования указано, что изобразительное искусство влияет на «развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся, способности воспринимать эстетику природных объектов, сопереживать им, чувственно-эмоционально оценивать гармоничность взаимоотношений человека с природой и выражать свое отношение художественными средствами» [1], поэтому ответственность за эстетическое и культурное развитие учеников лежит на учителях общеобразовательной школы.

Одна из проблем в обучении изобразительному искусству заключается в недооценке значимости этого предмета. Часто родители и сами учителя не считают этот предмет нужным. Хотя еще в «Учительской газете» (см. «УГ» № 6 от 16 февраля 2010 года) было опубликовано письмо известных в стране деятелей науки и культуры о положении предметов художественно-педагогического профиля в школе, направленное в Государственную Думу.

Анализ современной, методической, психолого-педагогической литературы показал, что занятия рисованием, лепкой, аппликацией влияют на развитие воображения, творческого и пространственного, мышления, зрительной памяти, формируют изобразительные навыки. Л.В. Занков, Б.М. Неменский утверждали, что, благодаря занятиям рисованием, у обучающихся формируется мировоззрение, происходит нравственное и эстетическое развитие, следовательно, разностороннее развитие личности.

Роль уроков изобразительного искусства в общеобразовательной школе велика. На уроках детей учат правильно смотреть, анализировать и изображать окружающий мир. Уроки изобразительного искусства служат эффективным средством эстетического, нравственного, трудового, физического воспитания. Главное – необходимо начинать развивать ребенка в сфере искусства как можно раньше, в школе с самого раннего периода обучения, чтобы сразу учить детей наблюдать и правильно анализировать мир, окружающий их.

Таким образом, урок изобразительного искусства в школе так же необходим, как и все остальные предметы, так как он не менее чем математика, русский язык и т. д. влияет на развитие ребенка. Он должен занимать равноправное положение среди других школьных предметов.

Можно выделить еще одну проблему обучения детей изобразительному искусству в общеобразовательной школе, которая заключается в том, что на уроках часто учителя учат детей все делать по шаблону, не создавая ученикам условия для творческого самовыражения. Делая все по примеру, ученики аккуратно с усердием выполняют все поставленные задачи, но сами придумать что-то новое не могут. Учителю необходимо организовать такие условия обучения, чтобы дети могли раскрыть себя в творческой деятельности, но не забывая об изобразительной грамоте.

Для того чтобы учитель мог заинтересовать детей, создать им творческую атмосферу, дать необходимые знания, он должен сам развиваться как в сфере искусства, так и в области педагогики. Наблюдения за учителями показали, что есть преподаватели изобразительного

искусства, не имеющие ни художественного, ни педагогического образования. Кто-то из них учился на инженера, кто-то на архитектора, кто-то на преподавателя другой дисциплины. Им может не хватать знаний и опыта в сфере изобразительно искусства. Хорошо, когда уроки по изобразительному искусству ведут профессиональные педагоги-художники, так как если будет вести занятия учитель креативный, инициативный, но недостаточно квалифицированный в сфере искусства, он не сможет научить детей правильному восприятию и пониманию искусства. Есть профессиональные художники, которые отлично пишут, рисующие, но им необходимо знать психологические особенности детей, методы преподавания, основы педагогики и постоянно развиваться не только в художественной сфере, но и в педагогической. Для устранения этих проблем необходимо, чтобы преподаватели могли постоянно совершенствоваться и обмениваться педагогическим и методическим опытом.

Например, можно отправлять учителей в Центр непрерывного художественного образования под руководством ЦНХО народного художника России, академика Б.М. Неменского, где они могли бы узнать, как работают другие преподаватели в сфере искусства. Для саморазвития можно предложить учителям изобразительного искусства выставочное пространство в школе, где они смогли бы устраивать как персональные выставки, так и выставки работ своих учеников. Можно отправлять учителей на курсы повышения квалификации, разные мастер-классы, в другие города и страны на конференции, чтобы они смогли обмениваться опытом с другими педагогами-художниками, на пленэры, чтобы совершенствовать свои навыки в изобразительном искусстве. Необходимо издавать методические разработки, журналы для учителей изобразительного искусства, чтобы они смогли сделать свои уроки интересными, увлекающими и развивающими.

Обучение изобразительному искусству не должно ограничиваться только эстетическим воспитанием, но и обучать только основам изобразительной деятельности тоже неправильно. Современное образование ставит цели обучения изобразительному искусству, включающие в себя развитие познавательных процессов, таких как воображение, мышление, восприятие и т. д., приобретение теоретических знаний в художественной деятельности и освоение практических навыков рисования. «Основная задача преподавания изобразительного искусства в школе – развитие творческого потенциала личности, эмоциональности, духовности, приобщения школьников к искусству через теоретические знания и практическую деятельность, их эстетическое воспитание» [2, с. 5].

Справиться с такими задачами будет легче, если для учителей изобразительного искусства будет много возможностей для развития как в педагогической, так и в художественной сфере.

Литература

1. Занков. ru [Электронный ресурс] / Авт. Л.В. Занков. – Электрон. дан. – М.: Система развивающего обучения, 2001 – Режим доступа: http://zankov.ru/about/zankov/article=155, свободный. – Загл. с экрана.

2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. – 2011. – № 4. – С. 10–77 // Администратор образования. – 2011. – № 5. – С. 32–72.

3. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. [Текст] – 2-е изд., доп. и перераб / Н.Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, 1980. – 239 с., ил.

4. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. образования / Н.М. Сокольникова. – 7-е изд., стер. [Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 256 с., [16] с. ил.

5. ЦНХО [Электронный ресурс] / Авт. Б.М. Неменский. – Электрон. дан. – М.: Управление непрерывного художественного образования. – Режим доступа: http://cnho.ru, свободный. – Загл. с экрана.

Мифологическая образность формы как основа расширения образных представлений будущего скульптора

Медкова Елена Стоянова,
кандидат педагогических наук, искусствовед,
ФГБНУ «ИХОиК РАО», Москва

Mythological figurative forms as the basis for the expansion of the figurative representations of the future sculptor

Elena Medkova,
Candidate of Pedagogical Sciences, art historian,
FSBSI «IAEaCS RAE», Moscow

Ключевые слова: творческое развитие скульптора, скульптура, символика формы в скульптуре, архетип Богини-матери, миф.
Keywords: the creative development of the sculptor, sculpture, symbolism of form in sculpture, the archetype of the Mother Goddess, myth.

Аннотация. Данная статья является частью большого исследования автора о символических смыслах форм в скульптуре. В свете мифологических представлений рассмотрены варианты воплощения в скульптурных объемах понятия хаоса как источника первотворения, лона Богини-матери. Эволюция горизонтально ориентированных форм как знака полноты изначального хаоса прослеживается, начиная с эпохи палеолита вплоть до работ скульпторов XX века.
Abstract. This article is part of a large study of the author about the symbolic meanings of forms in sculpture. In the light of mythological concepts, the variants of the embodiment in the sculptural volumes of the concept of chaos as a source of the first creation, the womb of the Mother Goddess, are considered. The evolution of horizontally-oriented forms as a sign of the completeness of the initial chaos can be traced from the Paleolithic era up to the work of sculptors of the twentieth century.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 год.

Проблема творческого развития личности в области художественного образования и формирования талантливых творцов в области скульптуры многолика и может иметь множество решений. При этом необходимо правильно определить болевые точки в системе творческой подготовки будущих скульпторов. В интервью, данным автору этой статьи, один из ведущих скульпторов современности, А.И. Рукавишников, среди методологических проблем обучения отметил проблему узости набора классических образцов, на которых формируется образное мышление будущих скульпторов. Соответственно, значимым для образования А. Рукавишников считает «расширение образной исторической базы скульптуры, включение в учебный процесс пласти-

ки неклассических культур – скульптуры Мезамерики, Дальнего Востока, Месопотамии и Древнего Египта, африканского примитива, пластики неолитических культур, русского язычества». Другим значимым моментом в процессе творческого обучения молодого скульптора А.И. Рукавишников считает формирование способности «предварительного ощущения формы в пространстве». Эту предшествующую рождению скульптуры форму нужно оберегать и поддерживать другими формами, «распорками такими, как "корками" такими обвивать» (материалы, данные в интервью Е. Медковой).

Пластические смыслы в скульптуре раскрываются исключительно через форму, через синкретизм формы и идеи – «осмысленной формы» или «формальной идеи» [3, с. 746]. Форма создает наиболее обобщенный архетипический уровень текста скульптурного сообщения, встраивает изображение в контекст художественной культуры, определяет правила порождения новых смыслов путем комбинации, наслаивания и трансформации базовых конфигураций, управляет восприятием, воздействуя на соответствующие структуры психики.

Мы считаем, что господствующая на современном этапе парадигма постмодернизма, возродившая глобальный интерес к мифологической традиции функционирования древних архетипов в искусстве [1]; [10]; [11]; [5]; [6], позволяет рассматривать важнейшую для скульптуры проблему формы, исходя из мифологических первооснов – мифов о творении и структурировании мира и представлений о задействованных в этих мифах сакральных формах, базирующихся на простейших архетипических геометрических символах – горизонтали/вертикали, круге/шаре, квадрате/кубе, треугольнике/призме [8].

В области интерпретации сверхтекста форм в скульптуре значимыми являются стадии добытийного состояния, момента рождения мифологического Космоса и образность Космоса ставшего. Стадия добытийного состояния материи связана с понятием Хаоса как порождающей Космос материнской субстанции и Хаоса как небытия. В статье «Форма в скульптуре: Добытие хаоса в образности скульптуры», опубликованной в сборнике научных статей по материалам II Международной научно-практической сетевой конференции «Интеграция в образовании», декабрь 2016 г.», нами были рассмотрены позиции отражения Хаоса в скульптуре как дикой необработанной материи природного материала, включенного в пластическую форму и горизонтальной ориентации скульптуры как знака небытия, отрицания жизни, смерти. В данной статье нашей задачей является раскрыть в истории скульптуры другие аспекты Хаоса, связанные с его потенциальными созидающими функциями как первоосновы творения мифологического Космоса. В поэти-

ческой форме о Хаосе как о вместилище «семян» всех вещей писал Овидий в своих знаменитых «Метаморфозах»:

«Не было моря, земли и над всем распростертого неба,
Лик был природы един на всей широте мирозданья,
Хаосом звали его. Нечлененной и грубой громадой,
Бременем косным он был, и только, где собраны были
Связанных слабо вещей семена разносущные вкупе».

Согласно определению В.Н. Топорова, «возможно, важнейшая черта Хаоса – это его роль лона, в котором зарождается мир, содержание в нем некой энергии, приводящей к порождению» [9, с. 581]. На заре истории скульптуры в мифологических представлениях древних людей Хаос природного материала, как плоти Богини-матери, был потенциально заряжен жизнью. Бездна Хаоса как порождающее лоно, как источник жизни и носитель идеи Вселенной в потенции нашла пластическое воплощение в ряде внешне крайне несхожих, но внутренне единых формах горизонтального канона формы. В этом отношении интересно рассмотреть, как протоскульптурный объект сакральный камень (*рис. 1*), расположенный перед входом мегалитического культового сооружения в Нью Грейндже (Ирландия). Комплекс, датируемый по разным версиям с 3200 по 2500 г. до н. э., представляет собой курган круглой формы и окружающие его менгиры. Внутри кургана располагается камера крестовидной формы и ведущий к ней прямой коридор (*рис. 4*). Курган имеет полусферическую выемку перед входом и окружен стеной и кругом из 97 бордюрных камней. Центральный горизонтальный валун продолговатой формы покрыт узором из тройных спиралей – символом единства и постоянного взаимоперетекания жизни/смерти/возрождения (*рис. 2*). Тоннель ориентирован таким образом, что каждый год в день зимнего солнцестояния (21 декабря) солнечный луч по всей длине коридора проникает в крестовидную камеру (*рис. 5, 6, 7*). Согласно мифологическим представлениям, это действо связано как с мифом о ежегодном рождении нового солнца взамен умершего старого, так и с мифом первотворения, когда световой луч/фаллос прорвал тьму Хаоса/Матки и породил Вселенную/Космос. Данную цепочку можно проследить на примере исторической этимологии: др.-инд. anda – «половые органы» соотноситься с и.-ар. adi «начало, первоначало», iddhe «гореть, др.-инд. adri «гора, камень» (символ Вселенной), др.-инд. andhaȷ̃ «темнота», др.-сев. and «дыхание» [4, с. 378]. Особенности мифологического сознания предполагает множественность параллельных кодов передачи данной информации. Миф запечатлен организацией природных явлений средствами архитектуры: свет Солнца пронзает тьму камеры/пещеры. В орнаменте на одном

из камней представлена композиция из трех частей – фаллоса и матки по отдельности и их совмещенного изображения, что конкретизирует сюжет (*рис. 3*). В скульптурно-архитектурных формах внешнему фаллосу/лучу соответствуют менгиры вокруг кургана, неоплодотворенному хаосу – глыба горизонтального сакрального камня перед входом, оплодотворенному лону – курган в целом с вертикальными мегалитами, прорастающими из глубин земли. Спиральный орнамент, нанесенный на сакральный камень и внутренние мегалиты, символизирует в первом случае потенцию творения, во втором – ее реализацию. Можно сказать, что в сакральном камне Нью Грейнджа мы имеем базовый вариант скульптурного канона изображения добытийного Хаоса и Небытия. Он повлиял в дальнейшем на выбор в области ориентации – горизонтального направления, в отношении материала – скальных образований или монолитов, в области организации – идеи спирали, лабиринта, сокрытой формы.



Рис. 1. Вход в курган Нью Грейнджа



Рис. 2. Сакральный камень Нью Грейнджа



Рис. 3. Орнамент на одном из камней Нью Грейнджа



Рис. 4. Общий вид кургана Нью Грейнджа





Рис. 6,7. Солнечный луч и мегалиты в коридоре Нью Грейнджа

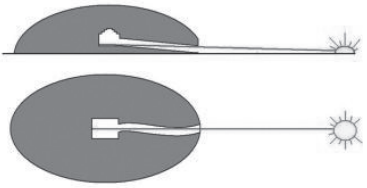


Рис. 5. Схема проникновения луча в камеру

Следующим грандиозным опытом художественного воплощения потенциальной сокрытой внутри некоего объекта Вселенной стала работа над каноном одного из высших богов индуизма, бога, вмещающего в себя всё сущее, Вишну. Миф о мудреце Маркандее, проникшем в чрево Вишну, повествует о том, что внутри бога он увидел всю Вселенную. «Согласно другому мифу о потопе (Мбх. III, 194), Вишну в конце каждого мирового цикла вбирает в себя всю Вселенную и погружается в сон, возлежа на змее Шеше, плавающем по мировому океану. Когда Вишну просыпается и замышляет новое творение, из его пупа вырастает лотос, а из лотоса появляется Брахма, который и осуществляет непосредственно акт творения мира» [7, с. 239]. Скульптурное воплощение первой стадии сна Вишну представляет лежащая посреди бассейна храма Буданилкантха (долина Котманду, Непал), шестиметровая фигура Вишну (*рис. 8*). Созданная в VII–VIII в. н. э. скульптура демонстрирует глубокий сон: тело занимает горизонтальное положение, члены расслаблены, глаза Вишну сомкнуты, головы змея спят. Следующую стадию пробуждения демонстрирует золотая скульптура Вишну из храма Падманабхасвами (город Тривандрум, Индия, XVIII в.) (*рис. 9*). О пробуждении свидетельствуют изогнутые вертикально головы змея Шеши, слегка приподнимающие голову Вишну, что создает напряжение всей лежащей фигуры. Одна из ног бога присогнута в колене, рука тянется к лингаму/ионии, из пупа прорастает лотос с Брахмой.



Рис. 8. Вишну в водах мирового океана, храм Буданилкантха, Непал, VII–VIII в. н.э.



Рис. 9. Вишну на змее Шеше, храм Падманабхасвами, Индия, XVIII в.

Горизонталь лежащей фигуры как символ достижения небытия демонстрирует канон «лежащего (отдыхающего)» Будды в состоянии сна/смерти, окончания земной жизни и ожидания перехода в нирвану. Согласно священным текстам, Шакьямуни достиг нирваны в «позе льва», лежа на правом боку, с лицом, обращенном на запад, головой – на север. Ступни Будды не должны были касаться земли в знак полного отказа от всего земного. Абсолютное спокойствие и отрешенность выражения лица при жизненной наполненности форм отличает 14-метровую статую Лежащего Будды, высеченную в скале при храме

Гал Вихара (г. Полоннарува, Шри-Ланка, XII в.) (*рис. 10*). Земное происхождение Будды позволило использовать в сцене его преображения тоже сугубо профанный материал – в Национальном музее древностей Таджикистана хранится самая большая глиняная статуя «Будды в нирване» (XV в.) (*рис. 12*).



Рис. 10. Будда, храм Гал Вихара, г. Полоннарува, Шри-Ланка, XII в.



Рис. 11. «Махапаринирвана Будды», Сычуань, Китай, X в.



Рис. 12. Будда в нирване, Национальный музей древностей, Таджикистан, XV в.

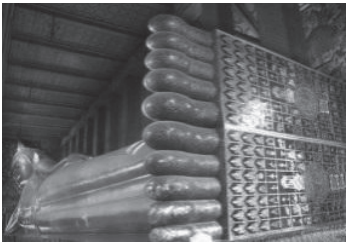


Рис. 13. Будда в ожидании нирваны, храм Лежащего Будды, г. Бангкок, Таиланд, XVI в.

Примером полного подчинения горизонтали скальных пластов является 23-метровая статуя «Махапаринирвана Будды» (провинция Сычуань, Китай, X в.) (*рис. 11*). Особенность этой скульптуры – ее левосторонность и ориентированность лицом на юг, головой на восток, а также наличие ряда земных подробностей типа врача, сидящего к зрителям спиной и щупающего пульс еще земного тела Шакьямуни.

46-метровая статуя храма Лежащего Будды из Бангкока (Таиланд, XVI в.) демонстрирует состояние ожидания наступления нирваны (*рис. 13*). Опирающийся на полусогнутую руку, полулежащий Будда еще не порвал связи с земной жизнью – об этом свидетельствуют символико-орнаментальные изображения на его ступнях, повествующих о 108 прижизненных добродетелях Шакьямуни. Но он уже на пути к просветлению, так как изнутри его тело просияло золотом вечного света.

В XX веке интерес к материалу, природе внутренних физических свойств материи, законов силы тяжести, притяжения и отталкивания, напряжения и сопротивления, внутренних и внешних энергетических

сил и потоков, микро- и макрокосма, конечного и бесконечного способствовали возобновлению интереса скульпторов к теме непроявленных вовне сокрытых свойств материи. Скульптор-концептуалист Йозеф Бейи наделял разные материалы глубоким символическим смыслом. Железо и жир для него означали мужское и женское начало, неуступчивость и податливость [2, с. 506]. Его тяжелый, вытянутый по горизонтали «Железный ящик» из серии «Вакуум – масса» (Музей современного искусства, Нью-Йорк) принципиально закрыт и непознаваем подобно сакральному камню Нью Грейнджа. Новый лик Хаоса, Вакуум, сокрыт в нем, а возможно, и нет. Это нам недоступно, так же как доисторическим людям был недоступен лик Хаоса. Работы Джованни Ансельмо направлены на исследование неких метафизических отношений внутри материала. Его работа «Скручивание» (Музей современного искусства, Нью-Йорк) представляет цементный блок, в него впаяна перекрученная кожаная петля, удерживаемая деревянным рычагом (*рис. 14*). В инертном блоке цемента зарождается спираль энергии жизни, при этом в силу внушительных размеров объекта невольно возникает вопрос о природе сил, устроивших данный эксперимент, – прилагается ли к рычагу рука бога или внутренний импульс блока сам раскручивает инертную массу вовне.



Рис. 14. Дж. Ансельмо. «Скручивание»



Рис. 15. Т. Крегг. «Груда»



Рис. 16. Т. Крегг. «Ранние формы»



Рис. 17. Работа из кабинета Луизы Буржуа, Тейт-Модерн



Рис. 18. Работа из кабинета Луизы Буржуа, Тейт-Модерн



Рис. 19. Работа из кабинета Луизы Буржуа, Тейт-Модерн

Британский скульптор Тони Крегг нашел архетипические смыслы в Хаосе современного хлама. В работе «Груда» (музей Тейт-Модерн,

Лондон) он спрессовал в форму абстрактного куба множество горизонтальных наслоений целых миров людских судеб, связанных с выброшенными вещами (*рис. 15*). Внутренняя энергетика горизонтально ориентированных свернутых спиралей стала предметом исследования Т. Крегга в серии работ «Ранние формы» (Кёльнский парк скульптур) (*рис. 16*). Луиза Буржуа в своих работах из галереи Тейт-Модерн дала целый веер вариантов добытийного состояния материи, когда Хаос порождал избыточные формы в том духе, в котором трактовал его Эмпедокл: «выросло много безвыйных голов,/Голые руки блуждали, лишённые плеч,/Блуждали одинокие глаза, не имущие лбов» («О природе»). В одной из работ Л. Буржуа материя состоит только из глаз (*рис. 17*), в другой – из связки отростков появляется рука человека (*рис. 19*). На прототеле Богини-матери вырастает множество грудей (*рис. 18*). В горизонтальном лежащем сгустке материи формы настолько неопределенны, что трудно понять, то ли это одно существо с двумя головами, то ли это два неразделенных еще существа (*рис. 20*). Луиза Буржуа видит затаившийся Хаос везде, даже в лабиринтообразных формах человеческого уха, существующего самостоятельно (*рис. 21*).

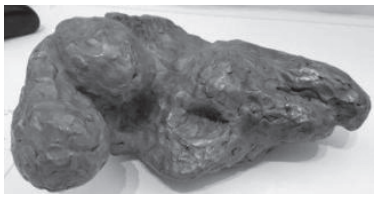


Рис. 20. Работа из кабинета Луизы Буржуа, Тейт-Модерн



Рис. 21. Работа из кабинета Луизы Буржуа, Тейт-Модерн

Опора на мифологическое содержание помогает расширить представления о скульптуре за счет включения в контент: протоскульптурных природных объектов, сыгравших большую роль в формировании мифологии и становлении скульптуры; артефактов пластики древних культур, расширяющих представления о форме скульптуры и возможности включения скульптуры в ансамбли иного свойства, чем европейские; массива современного экспериментального искусства, который позволяет активно экспериментировать с формой.

Литература

1. Барт Р. Мифологии / Пер. с фр. С. Зенкина. – М.: Академический проект, 2008.

2. Бейд П., Костелло С., Манке Дж. 1000 произведений великих скульпторов / Пер. с англ. – М.: ЗАО «БММ», 2007.

3. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. Т. V: Л.-М. – СПб.: Азбука-классика, 2006.

4. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. – М., 1996.

5. Пелипенко А.А. Дуалистическая революция и смыслогенез в истории. – М.: МГУКИ, 2007.

6. Пелипенко А.А. Искусство в зеркале культурологии. – СПб.: Нестор-История, 2009.

7. Серебрянный С.Д. Вишну // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. Гл. ред. С.А. Токарев. – М., 1982. Т. 1.

8. Топоров В.Н. Геометрические символы // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. Гл. ред. С.А. Токарев. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – т. I.

9. Топоров В.Н. Хаос // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. Гл. ред. С.А. Токарев. – М.: Советская энциклопедия, 1982. т.II.

10. Элиаде М. Аспекты мифа. – М.: Академический проект, 2010.

11. Элиаде М. Миф о вечном возвращении / Пер. с фр. Е. Морозовой, Е. Мурашкинцевой. – СПб.: Алетейя, 1998.

Исследование внутреннего пространства личности с помощью рисуночных технологий

Никитин Олег Денисович
кандидат педагогических наук,
заведующий лабораторией эстетического развития
и психолого-педагогических исследований творческой личности,
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»,
старший преподаватель Института иностранных языков РУДН, Москва

Investigation of the person's internal space using drawing technology

Oleg Nikitin,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the laboratory of aesthetic development and psychological and pedagogical research of the creative personality of FSBSI "Institute of Art education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Senior Lecturer at the Institute of Foreign Languages RUDN University, Moscow
E-mail: nikitinpsi@mail.ru

Ключевые слова: внутреннее пространство личности, творческое самовыражение, этапы развития, рисуночные технологии работы, психологическое консультирование, незавершенные ситуации, групповая работа.

Keywords: inner space of a person, creative self-expression, stages of development, drawing technologies of work, psychological counseling, unfinished situations, group work.

Аннотация. Статья посвящена особенностям исследования внутреннего пространства личности с использованием рисуночной технологии, разработанной автором. Детально рассматриваются этапы работы с рисунком, даются рекомендации по структурированию внутреннего пространства личности, в зависимости от общего содержания основной композиции и значения каждого элемента изображения в отдельности. Данную технологию можно использовать в педагогической и психологической практике для индивидуальной и групповой работы.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the study the person's inner space using the drawing technology developed by the author. Discusses in detail the stages of working with a drawing, gives recommendations on structuring the person's inner space, depending on the general content of the main composition and the meaning of each image element separately. This technology can be used in pedagogical and psychological practice for individual and group work.

Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России (Номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9).

В практике психологического консультирования существуют различные технологии работы с рисунком, их можно разделить на две категории. К первой категории можно отнести проективные тесты. Эти технологии используются главным образом в диагностических целях. Ко второй категории можно отнести технологии, направленные на ис-

следование внутреннего пространства личности, которые используют рисунок в качестве опоры, но применяют его, скорее, как основу для дальнейшего взаимодействия с клиентом. Цель такого взаимодействия – исследование определенных аспектов собственной личности, укрепление опоры на собственные ресурсы и раскрытие творческого потенциала личности.

• Использование технологий творческого самовыражения позволяет в достаточно короткие сроки актуализировать и проработать ограничивающие убеждения, блокирующие личностный потенциал обучающихся.

• Рисуночные методики способствуют исследованию внутриличностного пространства, что позволяет в наглядной и доступной форме представить структуру внутренних конфликтов и исследовать их с точки зрения возможности конструктивного разрешения.

• Рисуночные технологии позволяют конкретизировать и проработать незавершенные ситуации, связанные с травматическими событиями в прошлом и рассмотреть ожидания будущих событий с точки зрения целесообразности их использования в контексте самореализации.

• Использование психологом рисуночных технологий в процессе работы с клиентом позволяет в наглядной форме структурировать материал из различных тем и объединить его в форме четкой и понятной схемы.

Рисуночная технология «Каракули».

В процессе проведения психологического консультирования у консультанта возникает потребность получить более четкое представление о структуре внутреннего пространства личности клиента, а также конкретизировать некоторые особенности взаимодействия и взаимоотношений клиента с окружающим его социумом. В этих случаях консультантом может быть использована рисуночная технология работы «каракули», разработанная и апробированная автором. Данная технология используется как в совокупности с другими психологическими технологиями и формами работы, так и самостоятельно, и при наличии минимального опыта работы ее можно применить для диагностики внутреннего пространства личности и состояния клиента.

Клиенту предлагают взять в руку карандаш или ручку и в течение 1–2 минут хаотично водить (рисовать) на листе бумаги формата А4, не отрывая руки и не прерываясь. В итоге на бумаге появляется паутина или «вязь» из линий. У каждого из клиентов «вязь» имеет индивидуальный и неповторяющийся характер. В некоторых случаях «вязь» имеет центральную, более плотную фигуру или сердцевину в виде 8, S, D и т. д. петли определенной конфигурации и т. д.

На следующем этапе клиенту предлагают вглядываться в нарисованную им «вязь» или структуру и «обнаруживать» в ней спонтанно возникающие фигуры. Фигуры клиент может обнаружить в самых разных частях структуры. При обнаружении этих фигур клиента просят указать, обозначить их границы в структуре, не прорисовывая их, так как границы следующей фигуры могут включать в себя или пересекаться с границами предыдущих.

Следует обратить внимание на то, что обнаруживаемые фигуры могут иметь отношение к различным сферам существования и деятельности клиента. Они могут обозначать внешние объекты (холодильник, яблоко, карандаш), предметы быта, пищевые продукты, животных, насекомых, растения и т. д., эмоции (радость, гнев и т. д.), состояние организма (головная боль, усталость, онемение, оргазм и т. д.), мифологические, сказочные, архетипические персонажи или объекты и религиозные персонажи (Снежная королева, Минотавр, Мудрец, Илья Муромец, Дух, Просветление), объекты, относящиеся к личному или историческому прошлому (друг детства, потерянная игрушка, Клеопатра) или ожидаемому будущему (реальному или фантастическому – будущий ребенок, старость), явления природы (дождь, ветер, весна), абстрактные понятия (функция, бесконечность), объекты вселенной (звезда, солнце, планета, туманность) и т. д.

Не надо ограничивать фантазию клиента, но стоит обратить внимание на случаи перечисления им объектов только одной сферы, например только бытовые предметы или продукты питания (овощи, фрукты), что является признаками избегания контактирования с некоторыми областями восприятия или опыта или неправильным пониманием инструкции. В данном случае указывается, что фигурой может быть все что угодно (избирательное отношение клиента), но принуждать к намеренному обнаружению фигур из разных сфер опыта (насильственному разнообразию) не стоит, так как это вызывет разные формы сопротивления у клиента.

В процессе обозначения фигур клиентом консультант записывает их названия в колонку на отдельном листе бумаги, затем клиенту он предлагает остановиться, когда количество фигур достигнет 10–12. Если количество фигур слишком велико, то следует указать клиенту для дальнейшей работы на наиболее значимые из них.

После того как фигуры обозначены и записаны, необходимо предложить клиенту немного отвлечься от созерцания структуры, переключить его внимание на 3–5 минут на другую сферу деятельности и затем предложить повторно обнаружить и назвать ранее выделенные им фигуры. Консультант повторно записывает их для себя в соседней

колонке. При этом иногда обнаруживается выпадение объектов из первого списка и включение в него новых, что является признаком как вытеснения значимого объекта, так и выпадения незначимого, что в каждом новом случае характеризует особенности клиента. К «выпадающим» элементам можно вернуться в дальнейшей работе с клиентом.

На втором этапе работа может продвигаться в нескольких направлениях. В случае продолжения работы с рисунком консультант предлагает клиенту изобразить на чистом листе бумаги названные им ранее фигуры в виде соответствующих им символов (каракулей), при этом клиент должен сам расположить символы на бумаге в соответствии с тем, как и где он их себе представляет. Особое внимание надо обращать на те случаи, когда один из символов может находиться внутри границ другого символа или находиться частично в сфере границ одного или нескольких символов, или касаться их.

В дальнейшем работа может продвигаться в двух направлениях. В первом случае клиенту предлагается обозначить черной стрелкой (или стрелкой другого цвета, по выбору клиента), негативное отношение одного символа (каракули) к другому и красной (или другим цветом по выбору клиента) стрелкой позитивное отношение символа к другому символу. В итоге получается подобие «внутренней социограммы», на ней могут быть конкретизированы центры источника негатива (<–>) и центры отчуждения (направленный негатив) ((–)), центры источника позитива (<+>) и центры или объекты, привлекающие позитив ((+)) (объекты возлияния (+)), а также могут быть замечены изолированные элементы («одинокие каракули»). Количество активности на очень простом уровне идентифицируется с количеством стрелок, исходящих из каракули и для удобства обозначается цифрой и знаком рядом с соответствующим символом (каракулей), или на отдельном списке (например: яблоко – <3+>, <2–>). Кроме того, обозначается суммарная, направленная на объект активность со стороны других каракулей (например: туча (3–), (1+)). В итоге можно выделить ряд типичных каракулей, например, любяще-любимая каракуля (<5+>, (4+)), любящая, но отвергнутая (<5+>, (3–)), вампир-каракуля (<6–>, (3+), (1–)), одинокая каракуля (<0>, <0>) и т.д., список прозвищ выбирается по обоюдному согласию, однако не стоит забывать, что у каждого символа есть собственное название или имя. Очень важна форма каракули и ее связь с названием. Например, «любовь» можно изобразить как в форме, так и в виде запутанного клубка нитей или выступающих острых углов и т. д., что уже говорит о характеристиках этого чувства.

В дальнейшем работа в этом направлении заключена в отождествлении с элементами-каракулями, прояснении и пересмотре взаимо-

отношений данного поля с целью дальнейшего более продуктивного взаимодействия. Надо отметить, что каждый элемент-каракуля опосредован многими факторами личной жизни и истории клиента, последними опосредован выбор выделения фигуры из «вязи» (фигуры), наименование элемента. Форма каракули, наличие связей и активности каждого элемента, актуальность выделения символа или фигуры в данный момент и многое другое не рассматривается подробно в данном описании, однако консультанту необходимо учитывать эти факторы, так как это во многом способствует увеличению эффективности работы.

На втором этапе можно пойти по иному пути: отказаться от «социологического» типа «выяснения отношений» между каракулями и предложить клиенту, после того как он поместил каракули на лист бумаги, сочинить историю или сказку с участием элементов, олицетворяемых каракулями, затем отождествиться ему с каждым элементом поочередно. Дальнейшая работа может вестись методами гештальт-терапии (технология работы со сновидениями и незавершенными ситуациями), психодрамы, если работа проводится в группе методами арт-терапии, психосинтеза.

Можно рекомендовать найти в сказке полярные персонажи (например, герой и злодей) и поочередно рассказать сказку с их точек зрения. Сказки, рассказанные от имени полярных персонажей, могут отличаться друг от друга по ценности, эмоциональной нагрузке и коррекции сюжетной линии.

Намечая зоны конфликтов между различными персонажами и начиная работать с ними в технике гештальта или монодрамы, определяется, есть ли в этой сказке персонаж, с которым рассказчик наиболее полно отождествляет себя. Возможно, таких персонажей будет несколько, и они будут отражать различные аспекты личности «сказочника». В данной ситуации надо сосредоточить внимание на том, каковы взаимоотношения между этими персонажами: если их взаимоотношения гармоничны, то личность сказочника на данный период жизни достаточно уравновешена, и ее части находятся в «кооперативном» взаимодействии; если же герои, отражающие, по мнению «сказочника», аспекты его личности, находятся в конфликте или изоляции, то значимые компоненты структуры личности клиента не интегрированы, то есть существует внутриличностный конфликт. В этом случае целесообразно проработать этот конфликт, отождествляясь с данными героями поочередно и развивая диалог между ними. Это можно сделать с помощью вышеуказанных технологий (гештальт, монодрама).

В процессе этой работы консультант может задавать вопросы, уточняющие характеристики данных персонажей, их особенности и развитие сюжетной линии с точки зрения каждого из них.

На следующем этапе консультант предлагает «сказочнику» еще раз повторить сюжет сказки, описать ее героев, взаимоотношения между ними и соотнести эти элементы с собственной жизнью. Сказочнику следует оценить, отображают ли персонажи сказки каких-либо значимых лиц в его жизни. Может быть, сюжет сказки – это метафорическое изображение его жизни в целом, какого-либо эпизода прошлого или настоящего, возможно, это картина ближайшего будущего позитивного или негативного и т. д. Если у сказочных персонажей есть реальные прототипы, то необходимо обратить внимание на их взаимоотношения в сюжете сказки и в реальности, сравнить их, при необходимости наметить линии дальнейшего взаимодействия. Надо сказать, что обе эти линии (сказка как отображение внутреннего пространства и сказка как отображение социальных взаимодействий) часто пересекаются друг с другом.

Отдельно должен быть рассмотрен тот случай, когда рассказанная история носит негативный оттенок и вызывает отрицательные эмоции у рассказчика. Подобная ситуация характеризуется застывшим сюжетом без возможности дальнейшего развития. В этих случаях рассказчику можно предложить положить листок бумаги на пол и посмотреть на эту историю с точки зрения метафорического «создателя истории», где в качестве персонажа выступает Мудрец, Бог, Волшебник и т. д. Рассказчику необходимо отождествиться с этой фигурой Создателя, какое-то время посмотреть на листок с высоты и сказать текст от имени Создателя, наверняка знающего, зачем эта сказка нужна, и для чего, и с какой целью данные персонажи находятся в таких взаимоотношениях. И начинать эту речь можно так: «Я сочинил эту историю для того, чтобы…». Иными словами, это напоминает известную фразу: «Мораль сей басни такова…». Очень часто рассказчик, находясь в этой позиции, неожиданно находит смысл и уместность данной ситуации, ее метафорическое значение для собственного жизненного пути и возможности дальнейшего развития сюжета на первый взгляд кажущегося тупиковым. Бывает, что тупиковая ситуация осознается как действительно жизненный тупик, показывающий неверно выбранный путь в настоящее время, и тут у рассказчика есть шанс пересмотреть свои ценности и решения и по возможности изменить направление.

На третьем этапе, после того как взаимоотношения между элементами претерпели изменения, клиенту предлагается нарисовать на новом листе бумаги финальную расстановку каракулей с учетом изменений их отношений. Уже замечено, что кроме изменения дистанции

и отношений между каракулями, меняются форма, размер, конфигурация и структура каждой индивидуальной каракули, что говорит об изменении содержания и энергии тенденции, олицетворяемой данной каракулей. Здесь клиенту предлагается оценить новую «композицию» и по желанию пройти ролевое отождествление с элементами еще раз, так как ситуация может быть все еще не завершена. Один из критериев завершенности каждый отдельно взятый раз – возникновение у клиента ощущения умиротворенности, внутренней правильности и связанности элементов между собой.

В процессе работы с помощью данной технологии клиент проходит несколько фаз, наиболее важными из которых являются проецирование, детализирование, конкретизация и взаимодействие, ассимиляция проецируемого материала и творческая деструкция, способствующая переходу на новый качественный уровень функционирования и взаимодействия клиента с окружающими.

На втором этапе работы можно не создавать на бумаге композиции из каракулей, а предложить клиенту сочинить небольшую историю или сказку, отталкиваясь от списка наименований фигур, выделенных им в процессе созерцания «вязи» (структуры). В этом случае дальнейшая работа не отличается от описанной выше, за исключением «прорисовки каракулей».

Итак, коротко суммируем положительные стороны работы с использованием рисуночных технологий:

1. Использование рисуночных технологий способствует актуализации и увеличению творческих ресурсов личности.
2. Игровые и рисуночные формы работы позволяют в безопасной и мягкой форме проработать защитные психологические механизмы, блокирующие творческое самовыражение.
3. Рисуночные формы работы способствуют процессу интеграции личности.
4. В процессе получения нового опыта технологии творческого развития позволяют сформировать позитивное отношение к себе и окружающему миру, что способствует усилению опоры на себя и более полному овладению навыками самоисследования и самопринятия.
5. Использование технологий творческого самовыражения способствует более четкому формированию образа себя в этом мире, что позволяет личности реализовать свой творческий потенциал с учетом спонтанно возникающих обстоятельств.
6. Игровые и рисуночные формы самовыражения обладают достаточно широким спектром возможностей, особенно при подборе определенных технологий с учетом личностных особенностей.

7. Игровые и рисуночные технологии могут с успехом использоваться в работе со страхом ожидания будущих изменений и позволяют снять и проработать тревожное состояние неопределенного ожидания, блокирующего творческие ресурсы.

8. При проработке негативных эмоциональных состояний (страх, тревожность, подавленность и т. д.) рисуночные технологии применяются в процессе диагностики, что позволяет получить более детальную и четкую картину данного состояния и обнаружить причину его возникновения.

9. Рисуночные формы работы позволяют провести детальную проработку ситуаций, с которыми может столкнуться личность в процессе самореализации, что способствует открытости личности новому опыту.

10. Технологии арт-терапии можно использовать в самостоятельной работе, так как не требуют от человека дополнительных знаний в области психологии.

11. Технологии творческого развития рекомендованы как для индивидуальной, так и для групповой работы, они не имеют ограничений по возрастным категориям. В зависимости от возраста можно рекомендовать использование определенного спектра технологий, способствующих более продуктивной работе.

12. Технологии творческого самовыражения рекомендуется применять в работе с людьми различных профессий. Спектр их применения не зависит от уровня образования человека.

Методика комбинаторных игр как средство активизации творческой изобразительной деятельности будущих педагогов

Петрова Татьяна Алексеевна,
старший преподаватель,
Институт педагогического образования и социальных технологий
Тверского государственного университета, г. Тверь

Methods of combinatorial games as a means of enhancing the creative visual activity of future teachers

Tatyana Petrova,
Senior Lecturer,
Institute of Pedagogical Education and Social Technologies
Tver State University, Tver city
E-mail: tash2840@mail.ru

Ключевые слова: творчество, творческое самовыражение, изобразительные средства выразительности, комбинаторные игры.
Keywords: creativity, creative self-expression, visual means of expression, combinatorial games.

Аннотация. В статье раскрывается содержание методики комбинаторных игр как средства раскрытия творческого потенциала будущих педагогов. Обосновывается практическая значимость творческого осмысления своей работы. Дается обоснование того, что студентам необходимо самим постоянно развиваться творчески, чтобы в дальнейшем помогать творческому развитию детей, понимать и поддерживать их самотворение.
Abstract. The article reveals contents of combinatorial games methodology as means to actualize creative potential of teachers to-be. Importance of imaginative interpretation of your own work is substantiated. The idea that the students themselves need continuous creative development to assist creative development of children in future, understand them and support their self-evolution is grounded.

«Две фундаментальные тайны, бросающие вызов человеческому познанию: тайны творчества и тайны детства».
Л.Б. Ермолаева-Томина

Потребности ребенка – основа развития личности, транслируемая через его творчество. Научиться «сканировать» состояние ребенка, понимать то, что передает он нам через свой конкретный изобразительный образ – одна из главных задач будущего педагога.

Рисунок для ребенка – средство осознания себя и окружающего мира [1], [2]. На этом пути ребенок делает много открытий: осознает выразительные возможности языка искусства – линию, цвет, композицию – важнейшие средства выразительности. Но для ребенка в до-

школьном возрасте неактуальна цель сознательного использования этих средств, он мыслит образами, непосредственно переживая в процессе изображения взволновавшие его события. Также непосредственно он переживает и при восприятии художественного произведения, откликаясь на его воздействие в целом, хотя и не осознает структуру этой формы как источник своих переживаний. Ребенок интуитивно использует художественные средства как средства выразительности, поскольку изменение видения мира в зависимости от наших эмоций заложено в природе человека. В силу этого ребенок изображает приятные для него события более яркими и теплыми красками, упорядоченными линиями и, наоборот, холодными и темными красками и хаотичными линиями – события неприятные. Однако изобразительная форма и, прежде всего, ее ритмическая структура как источник переживаний остается для ребенка неосознанной, невидимой [3].

Увидеть выразительные возможности ритмической структуры изображения, ее воздействие на прочтение сюжета маленькому ребенку очень трудно, практически невозможно: он полностью занят выражением содержания, самим сюжетом, его проживанием в процессе создания изображения. Эмоциональное воздействие формы оказывается для ребенка естественно неотделимым, слитным с переживанием сюжета творческим процессом. Об этом особенно необходимо помнить педагогам, имеющим профессиональное художественное образование, но не владеющих психологическим содержанием изобразительного творчества детей раннего и дошкольного возраста. Именно поэтому в подготовке педагогов-дошкольников в нашей работе мы особенно обращаем на эту специфику внимание студентов.

С понятиями «творчество», «творческий потенциал», «развитие творческой личности» мы все чаще сталкиваемся в образовательной деятельности студентов. И это радует. Творческим потенциалом обладает каждый человек. «Творчество человека можно определить как создание необходимого, но еще не существующего в реальности, т.е. нового и более совершенного. Творчеством охватываются все формы создания и появления нового на фоне существующего, стандартного» [2].

Творчество – один из главных компонентов развития ребенка, поскольку это универсальный и естественный способ существования маленького человека. Современные исследователи, уделяя большое внимание творчеству в детском возрасте, пытаются проследить все этапы формирования и раскрытия его в раннем онтогенезе.

Наш многолетний опыт работы с детьми, занятия с ними изобразительной деятельностью, с одной стороны, и опыт работы со студен-

тами, будущими педагогами ДОО, с другой, показывает, что внедрение нового арт-педагогического подхода в творческой деятельности студентов гораздо эффективнее традиционно художественного их обучения. Для успешного профессионального обучения нам нужны новые методы не только освоения изобразительной грамоты, но и раскрытия своей личности будущего педагога, *развития художественной культуры самовыражения.*

Ребенку необходим компетентный помощник, союзник в конструктивной социализации и непрерывном творческом развитии. Современные исследователи эстетической деятельности говорят о том, что «для специалистов эстетического образования всё острее стоит вопрос о смещении акцентов своей профессиональной деятельности с дидактических и объяснительно-иллюстративных методов образования на личностно ориентированные, развивающие технологии искусства в формировании социально адаптивного и инициативно активного опыта личности, способной к самораскрытию творческого потенциала» [1].

Студентам необходимо в полной мере приобрести профессиональные компетенции как в психологической специфике развития ребенка дошкольного возраста, так и в специфике его изобразительного творчества, способствующего раскрытию его творческого потенциала. Помочь найти свои методы и стиль в работе с детьми, не бояться нестандартных творческих решений, максимально приблизиться к высокохудожественному творчеству – цель наших занятий. Будущему современному педагогу необходимо обладать соответствующей подготовкой в понимании и принятии ребенка на основе принятия самого себя. Только тогда можно способствовать развитию эмоционально-образного мышления ребенка, когда в полной мере раскрыты свои творческие возможности. Только в этом случае педагогу удается развивать способности детей с учетом их индивидуальных особенностей.

В системе современного дошкольного образования необходимо переосмысление эстетических дисциплин не как учебных предметов ознакомления с ретроспективным эстетическим опытом человечества, а как способа самопознания, самоисследования и развития эмоциональной саморегуляции [1]. Помочь в этом студентам может искусство. Оно всегда было комфортным психологическим условием и безопасным видом деятельности для самосовершенствования личности.

Наша жизнь богата возможностями самоисследования, исследования собственных чувств: доброты и ненависти, счастья и горя, отчаяния и надежды. Для воплощения многомерного пространства человеческих чувств художнику необходимы средства выразительности.

Средства выразительности и средства изобразительности – это одни и те же средства: цвет во всех его ипостасях (теплый-холодный, светлый-темный, глухой-звонкий, тяжелый-легкий); линия различного характера (прямая, волнистая, ломаная); пятно, отличающееся по форме, массе, цвету; штриховка всевозможного характера; ритм, масштаб; контраст и нюанс (тональный, цветовой, пластический). Других средств у художника просто нет. Ими он создает реальность своих чувств и отношений на плоскости. Только использует их художник несколько иначе. Цвет становится не просто обозначением предмета, но его эмоциональной характеристикой: преобладание тех или иных цветов и оттенков заставляет нас по-разному переживать изображение. Линия не только ограничивает форму (определяя ее приближенность к квадрату, треугольнику или кругу), но меняя свой характер, делает ее торжественной, стремительной, может быть, опасной, грозной или невесомой, прозрачной и легкой. Ритм линий и цвета не просто вскрывает какие-либо наиболее заметные закономерности чередования элементов, но, и как ритм музыкальный, способствует организации и гармонизации множества закономерностей внутреннего мира ребенка. В картине переплетаются и наслаиваются ритмы цвета, тона, линий, размера. Изображение становится ритмически напряженным: величественным, строгим, возвышенным, угнетающим или подвижным, волшебным и искрящимся. Мы чувствуем себя спокойно и уверенно, встревоженно, воодушевленно, напряженно-нервно в зависимости от структуры формы, на которую мы смотрим [3]. Дети пользуются этими средствами интуитивно, но они, конечно, обозначаются педагогом, только с акцентом на выразительности содержания образа, а не средств выразительности.

Приведем несколько примеров из детского творчества. Рисунок Саши П., 3,5 года, «Бегущий олень». Мальчик нарисовал бегущего красно-зеленого оленя с многочисленными ногами, «потому что бежит быстро, но черная пыль окутывает ноги и мешает бежать», большие рога упираются в край листа – «рогами олень достает до неба». Композиция рисунка, подвижное изображение передает ощущение движения, скорости, но и тревожности одновременно. Для арт-педагога в таком рисунке гораздо важнее психологическое содержание, характеризующее особенности развития ребенка, а не средства изобразительности (как это часто акцентируют традиционные педагоги).

Дети старшей группы рисовали стихии природы, рисунок Маши М., 5 лет, «Маяк»: изображение сразу четырех стихий: воды, земли, воздуха, огня. Девочка не ставила перед собой такую задачу (и педагог не ставил) – «так получилось случайно», неосознанно, но при этом ярко, передавая гармоничное мироощущение ребенка. Рисунок ритмично

скомпонован, линии, цветовые пятна, мазки – всё передает образы разных стихий.

Еще один пример: рисунок девочки Саши Р., 4 года, «Печальная история о лебеде». Эта тема была задана предварительным чтением стихотворения А. Барто «Лебединое горе». Дети получили задание найти способ помощи лебедю, вынужденному остаться зимовать в парке. Саша нарисовала зимующего лебедя в пруду на фоне зимней природы (холодными цветами), к нему навстречу идут люди, семья, в области груди у каждого нарисованного человека прорисовано яркое красное сердце – «это добрая семья, они обязательно помогут».

И еще один рисунок Софии М., 6 лет, «Автопортрет». Рисунок сделан яркими, теплыми цветами, много желтых, золотистых тонов, но в небе, у себя над головой, девочка нарисовала черных птиц-галочек. В данный период жизни ребенок испытывал тревогу, сомнения, обиду – в процессе и в итоге рисования девочка проговорила свои чувства, обусловленные противоречиями в семье.

Рисунки в приведенных примерах делались детьми без показа образца и четких инструкций педагога. Дети сами выбирали сюжет и выразительные возможности для своей композиции. Там, где ребенок действует интуитивно, взрослый человек может научиться действовать осознанно, творчески. Для этого необходимо с пониманием увидеть изобразительную форму как источник его переживаний, потребностей, образов, ценностей.

Наши студенты – это вчерашние дети и часто, к сожалению, уже не рисующие. В данных обстоятельствах традиционный подход в обучении изобразительному искусству зачастую мешает раскрытию творческого потенциала молодого человека. Традиционное обучение рисованию опирается на освоение приемов создания изображения, но такой подход никогда не позволял научить многих. Некоторые традиционные практические задания выполнялись студентами формально, шаблонно, без творческого подхода. Все силы и энергия уходят на приобретение умений и навыков, тогда как радость творчества, открытие себя и создание чего-либо нового – главная цель изобразительного творчества и творчества вообще – остается недостигнутой!

Дисциплина «Теория и технология развития детского изобразительного творчества» осваивается студентами уже на первом курсе неслучайно. Студенты приходят с разной степенью подготовки в сфере изобразительного искусства и с разным отношением к данному предмету: от негативного отношения к любому творчеству вообще и изобразительному в частности до профессиональной установки в данной сфере (окончившие художественные школы, колледжи). Уровень

подготовки студентов и отношение их к изобразительному искусству определяется в самом начале обучения, студенты пишут небольшое сочинение на тему: «Мое отношение к изобразительному искусству». Задача преподавателя здесь состоит в том, чтобы показать, что творчество – это в первую очередь радость и естественный процесс самовыражения и для ребенка, и для взрослого человека. То, что студенты недополучили в детстве относительно художественного творчества, никогда не поздно восполнить в любом возрасте.

В данное время в нашем обществе наблюдается большой спрос на приобретение самостоятельных навыков творческого самовыражения: уже взрослые люди хотят лепить из глины, писать картины маслом, акварелью, заниматься мозаикой и декупажем, вязать, валять и т. д. Люди хотят не только приобрести технические навыки, но в большей степени узнать самого себя, развить собственную личность, выявить свои сильные стороны, раскрыть способности. Через продуктивные виды деятельности и последующую рефлексию сделать это возможно наиболее полно и безопасно.

Одним из таких методов, используемых нами для развития творческих способностей в разделе «Основы изобразительной грамоты», является *метод комбинаторных игр* Т.В. Калининой – екатеринбургского педагога-художника, архитектора, работающего с дошкольниками, школьниками, студентами, учителями и воспитателями. В основе этого метода лежат *комбинаторные действия с элементами языка изобразительного искусства* [3], когда поиск решения поставленной задачи осуществляется с помощью художественных средств – выбора материала, композиции на листе, цвета, способа изображения, знакомство с выразительными средствами изобразительного искусства (линия, цвет, тон, силуэт, колорит, композиция – художественные понятия, основа изобразительной грамоты). Правилами игры становятся приемы ритмической гармонизации формы. Эффективность этого метода неоднократно подтверждена в нашей практике работы, как с детьми-дошкольниками, так и со студентами. В процессе выполнения задания участники естественно открывают выразительные возможности таких художественных средств, как:

– цвет (холодный-теплый, светлый-темный, глухой-звонкий);

– линия (прямая, ломаная, волнистая), пятно, штриховка различного характера;

– контраст и нюанс (по цвету и по тону);

– ритм (пятен, линий, штриховки).

Эти действия не подчинены целям создания конкретного изображения, в результате игры с заданными правилами на основе собствен-

ных эстетических предпочтений получаются интересные и совершенно неожиданные образы. Педагогу лишь остается подтвердить эти индивидуальные «инсайты» детей научно обоснованными знаниями практической психологии и арт-педагогики наряду с профессиональными знаниями изобразительного искусства. Данная методика блестяще позволяет также корректировать синдром «я не умею рисовать» как ошибки предыдущей традиционно педагогической деятельности.

Так, на практических занятиях разным группам давались вариативные задания, в зависимости от степени подготовки группы и запросов студентов. Например, задание изучить и соединить в одну композицию следующие выразительные средства: линия, цвет, ритм получили студенты заочного отделения. Задание выполнялось цветными карандашами. В процессе создания композиции и последующей рефлексии пришло осознание того, что почти каждый рисующий изобразил в абстрактной форме свою историю, ценности своей жизни, хотя изначально такой задачи не ставилось. Особый интерес представляют композиции «Живу в деревне», «Моя семья». Студенты смогли различить и осознать свои собственные чувства, потребности, ценности, что необходимо педагогу, ведь без этого невозможно проявление сочувствия и эмоциональной отзывчивости как источника способности оказания педагогической поддержки обучающегося [1а].

Другая группа (студенты очного отделения) изображала тематическую композицию по мотивам различных архитектурных стилей (программа Т.В. Калининой «Башня, растущая в небо»). Практическое занятие проходило после теоретического изучения темы: «Архитектура, стили архитектуры». Целью данной работы явилось изучение таких выразительных средств, как цвет, контраст, нюанс, а также развитие архитектурной чуткости. Рисовали гуашью. В процессе работы студенты увлеклись изображением сложных архитектурных композиций простыми, доступными средствами, появились новые образы. В результате рефлексии почти все погрузились в воспоминания недавнего детства, потребность рисовать у многих нашла свое воплощение. Слова и рисунки детских воспоминаний – это стимул для творческого самовыражения чувств, связанных с внутренним миром человека.

Задание изучить различные приемы ритмической организации рисунка, знакомство с основами цветоведения, цветовой и тоновой растяжкой выполняла еще одна группа студентов-заочников. От ритмической композиции, техники исполнения студенты подошли к изображению чего-то личного и потому ценного для каждого студента. Осознание своих потребностей и ценностей в итоге творческого процесса – неотъемлемая часть работы. Ведь создать, изобразить что-либо

малозначимое для себя самого просто невозможно в процессе самовыражения. В итоге сделали не только композиции, но и написали эссе своей истории жизни.

Достаточно интересные работы создают студенты заочного отделения. Уже состоявшиеся специалисты-практики, постоянно работающие с детьми, делятся своими трудностями, возникающими на занятиях в ДОО. Очень актуален вопрос: почему дети испытывают трудности, когда дается свободная тема в рисовании? Отчасти это происходит от того, что в целом не учитываются настоящие потребности детей, отчасти от того, что педагог, воспитатель сам не владеет культурой самовыражения. Таким образом, методика Т.В. Калининой активно способствует накоплению опыта *творческого самовыражения.*

В дошкольном образовании в настоящее время художественному воспитанию уделяется достаточно большое внимание. Такие авторы, как Н.А. Горяева, Т.А. Копцева, И.А. Лыкова предлагают интересные, хорошо продуманные программы художественного воспитания. Работать по этим программам молодому специалисту будет достаточно сложно, если будущий педагог, воспитатель, психолог сам не испытывал радость творческого процесса. Предлагаемая методика помогает молодым специалистам раскрыться творчески, лучше понимать суть творческого процесса детей, систематизировать и накопить новые знания в области эстетического воспитания.

Таким образом, обучение азам изобразительного искусства становится вторичным продуктом, где главным результатом является индивидуальный опыт творческого самовыражения детей и студентов, причем оба процесса дополняют друг друга.

Литература

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. – Тверь, 2010.

1а. Анисимов В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-3. – С. 496–499.

2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. – М.: Культура, 2005.

3. Калинина Т.В. Цветы и травы. – СПб.: Речь, 2009.

4. Калинина Т.В. Башня, растущая в небо. – СПб.: Атлант, 2006.

Принцип культуротворческой успешности в развитии изобразительной культуры обучающихся

Ротмирова Елена Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра частных методик общего среднего образования,
Государственное учреждение образования
«Минский областной институт развития образования»,
Минск, Республика Беларусь

The principle of cultural success in the development of visual culture of students

Elena Rotmirova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
The department of private methods of General secondary education
of the State Educational Institution "Minsk regional Institute of education development",
Minsk, Republic of Belarus
E-mail: elena-rotmirova@rambler.ru

Ключевые слова: культуротворческая успешность, изобразительная культура, развитие, предпочтения обучающихся.

Keywords: cultural success, visual culture, development, preferences of students.

Аннотация. В статье раскрывается специфика реализации принципа культуротворческой успешности. Автором обосновывается замысел понимания культуротворческого успеха как прогнозируемой цели, обеспечивающей понимание целостного образа развивающего процесса. Выявлены предпочтения и охарактеризованы уровни культуротворческого успешного развития изобразительной культуры, соответствующие содержанию проектируемой художественно-изобразительной практики реализации творческих замыслов обучающихся.

Abstract. The article reveals the specifics of the implementation the principle of cultural success. The author substantiates the idea of understanding cultural success as a predictable goal, providing an understanding of the holistic image of the developing process. Revealed preferences and characterized the levels of cultural successful development of a visual culture relevant to the content of design the artistic practices of implementation the creative projects of students.

Современный XXI век строится на завоеваниях XX столетия как периода продуктивных и масштабных художественных экспериментов, заставившего исследователей менять привычные представления о природе Искусства и Творчества, Педагогики и Дидактики искусства; выдвигать новые проблемные вопросы, которые открыты для обсуждения до сих пор [2]. В условиях активной трансформации социокультурного художественно-образовательного пространства актуализируется замысел обновления условий и средств, методик, сопровождающих развивающие процессы обучения культуре изобразительной деятельности обучающихся, на основе интеграции рационального дидактического знания и художественно-творческого постижения мира. По мнению В.С. Стёпина, ценность творчества становится новой традицией

культуры, а инновации, даже адресованные отдаленному будущему, могут быть востребованы культурой, если они не разрушают сами основы творческой человеческой социальности, общечеловеческие и нравственные ориентиры [8]. В социокультурном и художественно-профессиональном понимании пафос и ценность современной культуры деятельности, в отличие от классической, согласуется с бытующей аксиологией общества, состоит в установке на реальный успех в развивающих условиях свободы и уверенности.

Гарантом, обеспечивающим качество изобразительной деятельности обучающихся на современном этапе, является представление ее в целостности и успешности, видение культуротворческого образа, а соответственно, развитие как культурно ориентированное, обеспечивающее продуктивное выполнение учениками поставленных целей и задач развитие.

Вместе с тем изобразительное знание в художественно-изобразительных произведениях порой полностью отторгнуто от самого деятельностного процесса и не выполняет задач «культуры делания», в ученических работах ориентировано только на осуществление конкретных целей-заданий. Полагаем, что художественное образование и его ведущая область – изобразительное искусство, это прежде всего – культура индивида, изобразительная культура деятельности. Ссылаясь на идею понимания «культуры» как образа для себя и образа для других[1], изобразительная культура призвана дать обучающимся такой образ успешного мира, где они могли бы творчески действовать и свободно раскрывать свои замыслы.

Творческому человеку, чтобы реализовываться в окружающей жизнедеятельности, необходимо видеть его успешный образ, оперировать образами, проекциями, моделями, обладать умением из неполных знаний, фрагментов образовывать целостную картину реальности, в том числе упрощать, редуцировать ее до образа – в мгновении видеть вечность, в микрокосмосе – микрокосмос, в человеке – человечество [4]. Образность, являясь культурной чертой и неотъемлемой характеристикой изобразительной культуры, усиливает смысловой контекст и впечатление, завершенность выполняемой деятельности. Изобразительная культура выступает как метапрактика для реализации возможностей и развития культурного опыта учеников. Именно поэтому для широты социального понимания изобразительного искусства и интеграции изобразительной культуры во внешнюю социальную и внутреннюю образовательную действительность актуально видение изобразительного и художественно-дидактического процессов, развивающихся по специфическим метаправилам, где искусство изобра-

жения интегрирует с дидактическим, определяя культуротворческую успешность и достоинство изобразительных результатов обучения.

Принцип культуротворческой успешности деятельности обучающихся заключается в том, что развитие изобразительной культуры осуществляется и раскрывается в комплексе достижений и культурных успехов. Ученые считают, что успех возникает тогда, когда организация деятельности опирается на основные направления и прогнозируемые результаты его развития, обусловливает стремление к продуктивности действий. В.А. Толочек отмечает, что «в понимании феномена "успешности" наряду с более разработанным понятием "способности" оправдано обращение к понятию "ресурсы", которое применимо для обозначения и изучения условий среды, свойств (качеств) и состояний субъектов. В рамках ресурсной парадигмы способности могут рассматриваться как один из видов ресурсов – как интрасубъектные ресурсы» [9]. Очевидно, художественно-творческий изобразительный успех следует рассматривать как показатель продуктивности и реализации культуры рациональности и гармонии. Достижение успеха зависит от степени организации и самосознания учеников и учителя, представлений об уровне развития культуры индивидуального искусства деятельности, осознания социальной ценности культуросообразного стиля изобразительного творчества.

Одним из значимых в успешном развитии культуры деятельности обучающихся является вопрос о том, «в какой парадигме необходимо вести обучение искусству» [7, с. 112]. По мнению Н.М. Фатьяновой, успешное развитие культуры субъектов возможно в ходе активизации совместного творчества, включения в инновационную, поисково-исследовательскую и проектную деятельность; освоения нового содержания, методов и приемов, форм и средств развивающего обучения; в ситуациях взаимной реализации креативного потенциала учителя и обучающихся. Как считает Л.В. Школяр [11], креативная модель знания универсального характера должна обеспечиваться концепцией развивающего образования при ориентации на принципы педагогики искусства, где доминирующим выступает моделирование художественно-творческого процесса. Выдвигается задача – помочь обучающимся в становлении эмоционально-ценностного, творческого отношения к себе, другим, миру на основе развития фундаментальных человеческих способностей: искусства думать, искусства чувствовать, искусства слышать [6]. Полагаем, что именно содержательно-интегративное, культурно-вариативное, гуманистически ориентированное художественное развитие гарантирует культуротворческий успех изобразительного творчества учителя и обучающихся.

Мы рассматриваем развитие обучающихся как проектируемый поэтапный, механизмически установленный и технологически реализуемый, праксионаправленный процесс вхождения в образно воспринимаемое образовательное пространство изобразительной инкультурации. В организуемых средовых условиях должна быть не просто сформирована потребность в грамотном отображении изобразительных и учебных замыслов, но и раскрыты праксиологические направления, условия, получены продуктивные результаты развития изобразительной культуры.

Организованная культуротворческая среда обеспечивает устойчивое функционирование образовательных ситуаций в соответствии с индивидуально-возрастными возможностями обучающихся. В связи с этим пространственный каркас среды призван образовывать точки открытости, факторности, панорамного зонирования, интегративных опор, субъектно-творческого позиционного развития. Обучающийся как один из субъектов культуротворческой среды проявляет свои субъективные качества в виде принятых и реализуемых способов освоения нового, учебной изобразительной деятельности, индивидуально-личностной стратегии успешного развития. Согласовываясь с категориями субъекта, личностная «направленность» в качестве их подструктуры позволяет в формах мотивов, эмоций, ценностных установок подтвердить отношение к творческим процессам, показывает потенциальность культуротворческого успешного развития изобразительной культуры.

Мотивы, развиваемые на потребностном, внутренне-поисковом, целезначимом уровнях определяет наличие мотивационно-значимых предпочтений обучающегося, характеризуя высокий уровень его притязаний на успех, положительные творческие результаты, мотивации к достижению наивысших результатов в изобразительной деятельности. Целенаправленное стремление к улучшению своих результатов, достижению продуктивности изобразительной деятельности становится мотивацией достижений ученика. Эффективность проявления мотивационно-значимых предпочтений подтверждается личностной компетенцией стремиться и стратегически ориентироваться на достижение успеха.

Эмоции, как вспомогательный механизм, отражают качества побуждения и актуальной потребности обучающихся, определяются формированием смысловых образований на развитие изобразительной культуры. Соответственно, эмоционально-волевые предпочтения раскрываются через эмоциональную устойчивость и стабильность, гибкость в регулировании действий и решении обнаруженных проб-

лем; эмоциональный отклик на учебные и художественно-изобразительные явления, ситуации. Основным показателем эмоционально-волевых предпочтений ребенка выступает личностная компетенция выражать и контролировать в изобразительной работе свои эмоции, относительно индивидуально-личностных интересов и социокультурных установок.

Устойчивые представления о культуротворческом успехе формируются в условиях понимания аксиологии развития изобразительной культуры. Потенциально-ценностные предпочтения раскрываются на пересечении мотивации и убеждений, обусловливаются адекватной самооценкой обучающимися своих возможностей, осознанием и выражением в культурно-образной форме личностно ценностных установок, стереотипов мышления и смыслов. В результате присвоения системы ценностных установок ученики осуществляют ценностное осознание, у них развивается персональная социоориентированность. Значимым показателем потенциально-ценностных предпочтений обучающегося предстает личностная компетенция оценивания индивидуальных возможностей и внешних ресурсов выполнения изобразительной работы.

Соответственно, требует осознания система ценностей достижения успешности развития изобразительной культуры обучающихся, формируемой поэтапно и только в специально организованном пространстве, предполагающем деятельностное отношение и поведение субъектов: 1) ценность индивидуально-творческой открытости, которая предопределяет гарантии для организации среды индивидуально-творческого, изобразительного развития; открытого представления успешных замыслов и образцов, опыта изобразительной деятельности; 2) ценность общественной и личностной значимости, транслирует культуротворческие виды художественно-дидактических и изобразительных работ, выполняемые учителем-художником и обучающимися в сотворчестве; среда призвана выступить местом закрепления идеи ориентации продуктов изобразительной деятельности на общественную и личностную значимость; детерминирует системность и осмысленность художественно-изобразительных шагов обучающихся; 3) ценность культурного преобразования и обогащения, гарантирующая обеспечение и развитие изобразительными средствами с помощью продуктов изобразительной деятельности в социокультурных условиях.

Учет выдвинутых ценностей выступает в качестве предписаний к культуросообразному процессу развития, воплощающему идеалы и представления обучающихся о культуре изобразительных действий.

Как утверждал Е.И. Игнатьев, качество изобразительной работы ребенка во многом зависит от его отношения к изобразительной работе в целом; осознания того, что изобразительный процесс тесно связан с его развитием. Так, в ходе изображения участвуют не какая-либо отдельная психическая функция, а личность в целом, реализуясь в доизобразительный (до 2,5–3 лет) и собственно изобразительный периоды [3].

Следовательно, мы раскрываем уровни культуротворческого успешного развития изобразительной культуры, соответствующие содержанию проектируемой художественно-изобразительной практики реализации творческих замыслов обучающихся: 1-й уровень – исполнения и повторения – основывается на выполнении дидактических, изобразительных заданий; предполагает создание продуктов изобразительной деятельности по образцу-аналогу готовых; 2-й – преобразования и творчества – процесс разработки поисковых и создания новых, авторских образцов изобразительной деятельности; 3-й – определяет процесс предъявления, тиражирования и рекламы авторских образцов действий.

В качестве культурных образцов будут выступать изобразительные работы детей и сам процесс обучения, ориентированный на развитие их изобразительной культуры. Требуемые уровни отражают успешность решения задач достижения изобразительной культуры, развиваемой в условиях практики культуротворчества, определяют меру привлечения творческого ресурса как педагогом, так и самими учениками. Процедура художественно-изобразительного изменения-развития изобразительной культуры обучающихся сопровождается возможными рисками-ограничителями (по К.М. Ушакову [10]): от художественно-изобразительного прошлого через действительность в тектонически просматриваемое будущее не только для себя, но и для других через: изменения роста (прироста) (особенности: увеличение (улучшение) результатов, но с ограничителями; затягивание этого периода, приводящее к стагнации; большой временной период приводит к трудностям в желании будущих изменений); изменения развития (инновации) (особенности: риск, выход за рамки деятельности одного ученика; окраска позитива и успешности). Все рассмотренные процессы позволяют увидеть ожидаемую динамику решения изобразительно-творческих задач относительно субъектно-творческого потенциала как внутренне возможной и спроектированной модели желаемого развития. При этом, по Б.М. Неменскому [5], важны две стратегии организации успешной развивающей системы занятий по изобразительному искусству: 1) в единообразной логике при строгой последовательности

элементов – этапов работы; 2) через свободный творческий процесс, близкий природе искусства, где каждый учитель-художник – режиссер, а класс – его труппа, которую необходимо ввести в дидактический процесс эмоционального сопереживания.

Таким образом, современная культуросообразная природа занятий изобразительным творчеством содействует целостному миропониманию развивающей специфики образовательного функционирования творческих процессов. Ориентация на культуротворческий образовательный и художественно-изобразительный успех – это своеобразный синтезатор процесса развития. Важно, чтобы была организована поэтапная развивающая система, не противоречащая ни основной логике организации занятий в условиях культуротворческой среды, ни самой природе и специфике художественно-изобразительных процессов и при этом принципиально бы соответствовала нормам культуры деятельности. Основным ее результатом будет совокупный полифункциональный культуротворческий образец успешного решения проблемы совершенствования практики и содержания образовательной, художественно-изобразительной деятельности. Принцип культуротворческой успешности в персонифицированном развитии участников проектно-организованной среды изобразительной культуры и художественно-дидактической деятельности гарантирует взаимосвязь внутреннего мыследеятельностного и потенциального функционально-деятельностного субъектного состояния.

Литература

1. Алдошина М.И. Формирование этноэстетической культуры: методология, модель, методика: Монография / М.И. Алдошина. – М.: МГОУ, 2008. – 263 с.

2. Громов Ф.Ю. Обращение к «примитиву» и судьба «потешной картинки» в XXI веке / Ф.Ю. Громов // Искусство в XXI веке: сб. ст. (Труды СПбГУКИ; Т. 192) (Scientia artis = Наука искусства; вып. 4 / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств; под общ. ред. Ю.И. Арутюнян. – СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2012. – С. 47–53.

3. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей / Е.И. Игнатьев. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.

4. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков / Н.И. Латыш. – Минск: НИО, 2000. – 215 с.

5. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: кн. для учител. общеобр. учреждений / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.

6. Прокофьева И.В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Прокофьева; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2002. – 21 с.

7. Сатарова Л.А. Изобразительное искусство как средство формирования образного мышления школьников: Монография / Л.А. Сатарова. – Астрахань: Астраханский университет, 2004. – 226 с.

8. Стёпин В.С. Цивилизация и культура / В.С. Стёпин. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 408 с.

9. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

10. Ушаков К.М. Управление современной школой: кризис в период реформ / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2011. – 176 с.

11. Школяр Л.В. Подготовка современного учителя в контексте европеизации образования / Л.В. Школяр // Педагогика искусства: современные тенденции развития, история и опыт: сб. науч. статей по матер. II межд. науч.-практ. форума, 19–21 ноября 2013 г.; отв. ред. и сост. Е.Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2013. – С. 12–15.

12. Ярошенко Н.Н. Потенциал художественного образования в гуманитарном сотрудничестве государств – участников СНГ: стратегические подходы ЮНЕСКО / Н.Н. Ярошенко // Вестник МГУКИ. – 2013. – № 2. – С. 150–154.

Активизация цветовосприятия у студентов колледжей художественного направления на основе пленэра

Романовская Виктория Леонидовна,
преподаватель,
ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж», г. Тверь

Activation of color perception of artistic high school students by means of open air

Victoria Romanovskaya,
Teacher,
SBPEI «Tver industrial and economical college», Tver city
E-mail: victoriya.romanovskaya@mail.ru

Ключевые слова: живопись, цвет, пленэр, цветовосприятие.
Keywords: painting, color, open air, color perception.

Аннотация. Цель статьи – аналитическая характеристика цветовосприятия и описание теоретической модели активизации цветовосприятия у студентов колледжей художественного направления на основе пленэра в условиях современного художественного образования.

Abstract. The objective of the article is analytical characteristic of color perception and description of a theoretical model of activation of color perception of artistic high school students by means of open air and in conditions of modern artistic education.

Живопись – вид изобразительного искусства, художественное изображение видимого мира красками на любой поверхности (холсте, дереве, бумаге и т. д.). Зрительное воплощение замысла (темы, сюжета) осуществляется в живописи с помощью композиции и рисунка. Цвет – важнейшее изобразительное и эмоциональное средство живописи [9, с. 24].

То, что в профессиональном лексиконе художников зовется словом «цвет», научное цветоведение определяет как «тон». Цвет в этом смысле в художественной практике рассматривается обычно как антипод понятию «тон» (светлота). Так, например, говорят про «цветовые» и «тоновые» отношения в живописи. В натуре цвет и тон выступают нераздельно, и их разделение – одна из условностей изобразительного искусства. Физики, психофизики, психологи изучают преимущественно цвета, получаемые в лабораторных условиях путем разложения и синтеза цветных потоков различного волнового состава, что позволяет наблюдать и измерять цвет достаточно точно. Художники и искусствоведы имеют дело прежде всего с визуально наблюдаемым цветом цветового пятна, то есть с цветом поверхности красочного слоя.

Физической основой, определяющей цвет предмета, служит способность поверхности сортировать лучи света, падающие на нее, то есть в определенном соотношении поглощать, пропускать и отражать их. Поскольку все поверхности поглощают свет, что на них падает выборочно, то при отражении меняется его состав, это и определяет цвет предмета. При этом степень изменения падающего света, а также то, какой цвет при этом видит наблюдатель, зависят не только от выборочного поглощения и отражения света, но и от многих других стимуляторов, что делает практически невозможным восприятие цвета предмета в его «чистом виде».

Цвет – в специальном смысле одно из средств изобразительного искусства, благодаря которому отображаются материальные свойства (в сочетании со светотенью) предметного мира; качество отдельного цветового тона в ансамбле художественного произведения [9, с. 82].

В живописи цвет имеет следующие основные характеристики: цветовой оттенок (красный, зеленый и т.д.), насыщенность (степень приближенности цвета к спектральному), тон (степень приближенности цвета к белому или черному).

Мы всегда воспринимаем цвет совокупно с целым рядом других факторов и явлений, заметно влияющих на его восприятие настолько сильно, что один и тот же цвет в разных ситуациях может оказывать не похожие друг на друга впечатления. Факторов, влияющих на восприятие и оценку цвета, необычайно много, они действуют весьма разнообразно и могут быть как объективными, так и полностью или частично субъективными.

Немалую роль в создании эмоционально сильного гармоничного цветового строя живописного изображения играет закономерное чередование теплых и холодных оттенков зрительного восприятия предметов. Противопоставление холодных и теплых оттенков на свету и в тени – одно из важнейших свойств живописи.

Однако абсолютное разделение цветов на теплые и холодные для живописи, где цвет всегда берется в отношениях, ничего не значит. Любой цвет может быть и теплым, и холодным в зависимости от того, в каком окружении находится. Чередование теплых и холодных оттенков в живописи основывается в первую очередь на природных противопоставлениях цвета на свету и в тени. В природе часто бывает так – если свет холодный, то тень теплая, и наоборот. Сопоставление и чередование теплых и холодных цветов имеются и на равномерно освещенных или затемненных поверхностях.

При раздражении сетчатки глаза световыми волнами возникает называемая физиологами автоиндукция. В этот момент человек видит

не только какой-то определенный цвет, но и цвет, контрастный к нему, то есть появляется ощущение последовательного контраста. Известно, что ощущение контрастного цвета возникает еще и от цвета общего источника света. В результате каждая поверхность, освещенная цветным светом, воспринимается как сквозь цветную пленку. Вот почему цвет любой поверхности нельзя понимать лишь как холодный или только теплый. Богатство и разнообразие взаимных рефлексов, общее тональное и цветовое состояние освещенности, влияние спектрального состава основного источника света, контрастное взаимодействие теплых и холодных оттенков – все это объединяет цвета, делая их соподчиненными и родственными. Именно единство в разнообразии и определяет гармоничность колорита. Тональная соподчиненность определяет характер каждого цвета цветовой системы, но не исчерпывается тремя основными характеристиками. Светотень и цвет – это элементы, помогающие нам визуально воспринимать объемную форму, материал, пространственное положение предмета, отражающие в сознании их индивидуальные особенности.

Светотень – контрастное выявление освещенных и теневых мест на форме, способствующее зрительному восприятию пластики и объемности предмета. Светотень используется художниками как одно из средств, определяющих выразительность художественного произведения [8, с. 167].

Важную роль в живописи играет цвет освещения. Собственная (локальная) окраска предмета изменяется не только отраженным светом, рефлексами, но главным образом цветом освещения, потоком световых лучей, наделенных окраской.

Ахроматические цвета (белый, серый, черный) всегда приобретают оттенок какого-либо прямого или отраженного света. Поэтому в природе практически не бывает ахроматических цветов. Земля, снег, пыльная дорога, серое небо, кажущиеся монохромными, имеют при этом сложные цветовые оттенки. Глубокое знание свойств света как важного фактора среды необходимо для изучения живописи и в условиях мастерской, и на пленэре.

Исходя из физической природы света, объясняется ряд явлений, наблюдаемых в процессе работы над этюдами. Свет, отражаясь от поверхности предметов, в воздушной среде приобретает определенные изменения на пути к наблюдателю. В зависимости от расстояния меняется чистота его монохроматических составляющих. В художественной практике это означает, что любой предметный цвет необходимо видеть с учетом воздушной перспективы.

Находясь под открытым небом, художник видит предметы, окруженные воздухом. Чем дальше от нас расположены наблюдаемые нами объекты, тем сильнее сказывается влияние плотности воздуха. Отдаленные планы заметно окрашиваются синими оттенками. Цветовой оттенок, обусловленный воздушной перспективой, мало заметен на ближних предметах и сильнее заметен на отдаленных планах. Например, в открытом многоплановом пейзаже четко видно, что он холоднее по цвету на горизонте, чем на переднем плане. Внимательнее присмотревшись к деталям, убеждаешься в том, что там и поверхность земли, и лес, и различные предметы слегка подернуты голубым прозрачным туманом. Сравнивая отдаленные детали пейзажа с ближними, можно установить, что на переднем плане характер световых отношений отличается от удаленного. При анализе формы и цвета предметов переднего плана, при одновременном сравнении их с удаленными объектами становится очевидным, что ближние детали пейзажа имеют не только множество цветовых и тональных контрастов, но и значительную насыщенность, четкость границ. Итак, мы видим, что колорит в картине связан не только с цветом в живописи. При детальном рассмотрении вопросов цвета оказывается, что совокупность цветов в этюде или в картине еще не определяет колорит.

В искусствоведческой литературе мы часто встречаем термины «колорит» и «колоризм», что иногда используют как синонимы. На различие этих терминов указывает Н. Дмитриева: «Колоритом мы привыкли называть цветовое построение без учета того, к какому типу оно принадлежит и к какому времени относится, но термин “колоризм” имеет несколько другую окраску» [5, с. 127].

А. Зайцев в книге «Наука о цвете и живопись» развивает эту мысль, соотнося эти термины со словом «живописность». «Подобно тому как под словом “живопись” мы имеем в виду любое произведение, выполненное красками на холсте, дереве или на бумаге, а под “живописностью” – некое специфическое качество, присущее далеко не каждому произведению живописи, так и под колоритом понимают какую-либо совокупность красок. Однако под колоризмом – только такое специфическое качество, присущее не каждой совокупности красок» [5, с. 127].

Колоризм возникает вместе с живописностью и представляет собой новый этап в развитии живописи. Импрессионистический метод живописи, в отличие от тектонического, требовал от художника писать вещи во всей их осязаемости. И это было сложнее, чем заниматься раскрашиванием воспроизводимых предметов.

Если локальный цвет вполне обусловлен его связью с предметом, то живописно-колористическая трактовка цвета предполагает конк-

ретно-чувственное его восприятие и эмоциональное переживание. Согласно тектоническому методу, цвет использовался локально, и символика цвета играла большую роль.

Импрессионистический метод заключается в том, что цвет делит свою выразительную и изобразительную роль с другими средствами художественной выразительности. Возникает вопрос: что же такое колористическая живопись?

Колорит (*итал.* colorito, *лат*. color – цвет, краска) – в искусстве система сочетания цветов, их гармоничное сочетание в художественном произведении, его цветовое построение как одно из средств выразительного и правдивого изображения действительности; характерная особенность художественного произведения, а также эпохи, местности [8, с. 89].

Г.В. Беда говорит об эмоционально-эстетическом значении колорита. «Эмоциональная функция колорита картины оказывает определенное влияние в том случае, если он создает в изображении определенную световую среду, определенное состояние природы, связанные с нашим психологическим опытом». И далее: «Настроение, полученное ранее от контакта с природой ассоциативно, называется цветовым построением живописи. Зритель может еще не успеть детально разобраться, какое именно действие изображено на картине, каковы взаимосвязи между героями, но общий колорит произведения достоверно все же оставит эмоциональный след – ощущение радости, тревоги или покоя. Если изменить состояние, освещенность, можно дать совершенно иное направление эмоционального воздействия картины или даже содержания, которое в ней изображено» [2, с. 137].

Из вышеприведенного следует, что колорит – это средство художественного выражения в живописи и элемент художественной формы, он неразрывно связан с идейно-смысловым и образным содержанием живописного произведения. Колорит в живописи непосредственно взаимосвязан со спецификой изображения пространства и стилистической трактовкой формы, элементов изображения. Основу колорита как системы организации цветовых сочетаний в реалистической пространственной светотеневой живописи составляют цветовые и тональные отношения.

Принципы колористической организации элементов изображения в пейзаже видно нагляднее, если сравнить живописные этюды, изображающие, например, состояние мрачного летнего дня, лунную ночь, сумерки, яркий, солнечный день, закат и т. д. Цвет каждого элемента в изображении на этих этюдах, как в свету, так и в тени, должен быть соотнесенным и иметь гармонию с цветами и с общим колоритом

изображения. Если же в изображении хотя бы один цвет не передает влияние цвета освещения, этот цвет будет выделяться как чужой и посторонний в данном состоянии освещенности, он будет разрушать и колористическую гармонию, и целостность изображения.

Таким образом, колористическое объединение разнообразных цветов общим освещением в природе – основа, ключ к созданию колорита гармоничного светового строя живописного произведения.

Выполнение учебных этюдов на пленэре, задачи, которые в это время ставятся перед студентами, несколько отличны от работы в помещении. Большое количество света, различных рефлексов, значительная удаленность объектов пейзажа от наблюдателя, изменчивость освещения в зависимости от погодного состояния, времени дня – все эти условия затрудняют неопытному живописцу работу с натуры.

Пленэр способствует приобретению навыков работы на открытом воздухе, изучению соотношений цветов в естественной световоздушной среде. Во время пленэра студенты более самостоятельно могут попробовать свои знания и профессиональные навыки, усвоенные ими в течение учебного года.

Занятия по живописи на пленэре должны быть направлены на развитие у студентов следующих способностей:

1) способности воспринимать натуру в крупномасштабном трехмерном пространстве, а ее изображения – в двумерном пространстве на плоскости;

2) целостного восприятия натуры с учетом общего тонального и цветового состояния освещения; аконстантного восприятия обусловленного цвета, его теплых и холодных оттенков, зависящих от освещения, среды, воздушной перспективы, умение воспринимать объекты в целом и находить большие цветовые отношения;

3) способности применять в этюдах метод работы отношениями (закон пропорциональных отношений), умение сравнивать цвета натуры с цветовым оттенком, тоном и насыщенностью, выдерживать тональный и цветовой масштаб;

4) творческого воображения – способности создавать выразительные композиции, цветовые решения в этюдах с натуры, а также эстетически значимые художественные образы в самостоятельных работах [7, с. 42].

В течение учебного года студенты выполняли ряд задач, цель которых была направлена на передачу нюансных отношений. Эти задачи способствуют развитию у студентов аконстантного видения, заставляя их искать в натуре цветовые различия и передавать в своих этюдах эти тонкие цветовые и тональные отношения.

Задания на сравнение и анализ цветовых различий мы находим и в работе на пленэре.

Эти задания, особенно активизирующие восприятие цвета у студентов, можно объединить в одну группу:

1. Кратковременные этюды (15–30 минут).

2. Этюды пейзажа на передачу состояния (утро, вечер, солнечно, пасмурно и т. д.).

3. Длительный этюд пейзажа с ограниченным пространством и длительный этюд пространственного пейзажа.

Целью этой группы заданий является путем анализа цветотональных отношений развить у студента аконстантное видение, активизируя восприятие цветов. Задачи, поставленные перед студентом в первом задании – это передача основных цветовых и тональных отношений (небо, лес, земля или небо, вода, берег). Задачи второго задания – передача различий, характерных для разных состояний природы на одном пластическом мотиве. Например: утро, вечер, пасмурный день, солнечный день, дождь, после дождя и т. д.

Целью остальных заданий выступает изучение влияния цветовоздушной среды и воздушной перспективы на изменение цвета путем сравнения и анализа цветовых и тональных отношений. Задача: передача пространства и воздушной среды цветом и тоном.

На пути к определению обусловленного цвета, то есть цвета в среде, серьезной психологической сложностью выступает константность восприятия. С одной стороны, для поддержания остроты зрительного восприятия цветовая среда должна быть изменчивой, динамичной, а с другой – для выполнения этюда необходимо достаточно стойкое цветовое состояние мотива или натурной постановки. Данное противоречие с успехом решается при написании этюдов с натуры по мере овладения навыками быстрого «схватывания» особенностей формы и цвета предметов, то есть за счет тренировки аконстантного видения в кратковременных этюдах (15–30 минут).

Ф.В. Ковалев в своей работе «Золотое сечение» писал: «Есть художники, уверенные в том, что для того, чтобы стать хорошим живописцем, достаточно лишь много и упорно писать с натуры» [6, с. 122].

Это ошибочное мнение живо и поныне. Для того чтобы сделать обучение как можно более эффективным, следует поставить перед студентом цель, наметить круг задач, чтобы он выполнил для достижения цели. Для этого перед началом задания следует проводить вступительные беседы. Это и будут знания, которыми должны овладеть студенты перед началом работы. Затем на практике эти знания проверяются и закрепляются. Это – развитие умения. При условии многократного по-

вторения, умения, доведенные до автоматизма, становятся навыками, а педагогический принцип последовательности – знания – умения – навыки – дают наиболее эффективный результат.

Новый теоретический материал студенты не сразу используют во время практических занятий, хотя и осознают достаточно полно изначально. Эта временная задержка реакции студента, так называемый латентный (скрытый) период, нередко служит поводом к принятию ошибочных выводов в работе.

Психология относит инициативность и творчество к сложным интеллектуально-психологическим реакциям, не зависящим от сознания, их невозможно вызвать приказом или распоряжением.

Методические рекомендации могут быть полезны студентам и преподавателям колледжей художественного направления, учителям художественных школ, изостудий, а также тем читателям, кто интересуется вопросами живописи.

Литература

1. Алексеев С.С. О колорите / С.С. Алексеев. – М.: Изобразительное искусство, 1974. – 176 с.: ил.

2. Беда Г.В. Цветовые отношения и колорит. (Введение в теорию живописи) / Г.В. Беда. М-во просвещения РСФСР. Краснодарский гос. пед. ин-т. – Краснодар: Краснодарское книжное изд-во, 1967. – 184 с.

3. Волков Н.Н. Цвет в живописи / Н.Н. Волков. – [2-е изд. дополненное]. – М.: Искусство, 1984. – 321 с.: табл., ил.

4. Живопись: [учеб. пособ. для студ. вузов] / Н.П. Бесчастнов и др. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 223 с.: 32 с. ил.

5. Зайцев А.С. Наука о цвете и живопись / А.С. Зайцев. – М.: Искусство, 1986. – 158 с.: ил.

6. Ковалев Ф.В. Золотое сечение в живописи [учеб. пособ.] / Ф.В. Ковалев. – К.: Вища шк. Головное изд-во, 1989. – 143 с.: 90 ил.

7. Маслов Н.Я. Пленэр: Практика по изобразительному искусству [учеб. пособ. для студентов худож.-граф. факультетов пед. вузов] / Н.Я. Маслов. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.: ил.

8. Ничкало С.А. Мистецтвознавство: Короткий тлумачний словник / С.А. Ничкало. – К.: Либідь, 1999. – 208 с. (Укр. і рос. мовами).

9. Пасічний А.М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник / А.М. Пасічний. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.

Развитие творческой личности школьника на занятиях изобразительного искусства

Чимитцыренова Цэмэнжа Цыдендоржиевна,
учитель изобразительного искусства,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Дульдургинская средняя общеобразовательная школа № 2,
Забайкальский край, Дульдургинский район, с. Дульдурга

Development of the creative personality of the schoolchild in the classroom of fine arts

Tsemenga Chimitsirenova,
Teacher of visual arts,
Municipal budget educational institution Dul'durginskaya average secondary school,
Trans-Baikal Territory, Duldurginsky District, p. Duldurga
E-mail: lana.tsydaeva@mail.ru

Ключевые слова: проектная деятельность, проектные задачи, учебное сообщество, младший школьник, изобразительное искусство, универсальные учебные действия.

Keywords: project activities, project objectives, learning community, junior school student, visual arts, universal learning activities.

Аннотация. Статья посвящена развитию творческой личности школьников с применением проектной технологии. Рассмотрены формы, методы и средства формирования универсальных учебных действий и развития творческой личности, обучающихся на занятиях изобразительного искусства. Представлены результаты исследования, которые могут быть использованы учителями изобразительного искусства в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений, а также в работе педагогов дополнительного образования в условиях реализации ФГОС.

Abstract. The article is devoted to the development of creative personality of schoolchildren using project technology. The forms, methods and means of formation of universal educational actions and development of creative personality of students in the classroom of fine arts are reviewed. The article presents the results of the study, which can be used by teachers of fine arts in the educational process of educational institutions, as well as in the work of teachers of additional education in the conditions of implementation of the GEF.

Одним из важнейших форм развития и формирования целостной личности обучающегося, его творческой индивидуальности является художественное образование, опирающееся на традиции и ценности личностно ориентированного воспитания, и основная его идея – бережное отношение к природе ребенка. Это вызывает необходимость в подборе инновационных технологий, которые «нацелены на более эффективное личностное развитие и саморазвитие учащихся как субъектов деятельности с опорой на их индивидуальный опыт и особенности» [1].

Сегодня реализация Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального и основного общего образования

направлена на решение ряда важнейших задач, среди них «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться». Развитие творческой личности и формирование «универсальных учебных действий, в частности, умение самостоятельно добывать знания», применять их осознанно в практической деятельности, готовность находить решение учебных и социально-культурных проблем, способность к саморазвитию успешнее всего осуществляется в процессе проектной деятельности школьников, в том числе в изобразительном искусстве, что заслуживает особого внимания учителей, так как обеспечивает непрерывный процесс учебной деятельности детей, а значит, непрерывное художественное образование [2, с. 11].

В организации проектной деятельности младшего школьника необходимо учитывать его возрастные особенности: изобразительная деятельность носит произвольный характер, учебные действия производятся в соответствии с внутренним планом действий, способностью выражать субъективное отношение к действительности и осознанно создавать продукт творческой деятельности [3, с. 77]. В этом возрасте благоприятно развивается способность к эстетическому восприятию и переживанию, способность к творчеству и ориентация личности к эстетическим ценностям современного общества, тем самым формируется эстетическая позиция ребенка в коммуникативной и творческой деятельности. Соответственно перед учителем изобразительного искусства ставится цель, отличная от той, что стоит при организации проектной деятельности школьника – это создание условий для формирования разных способов сотрудничества в учебном сообществе.

Учебное сообщество – это группа обучающихся, способных организоваться для совместного учебного труда, непосильного для каждого участника в отдельности, но реализуемого в общей работе. Задача учителя при формировании такого сообщества состоит в создании условий для того, чтобы совместная работа детей стала той средой, где дети получают навыки делового партнерского общения в группе. Формируется ряд организаторских компетенций (умение проектировать процесс; планировать деятельность, распределять время и ресурсы; анализировать собственную деятельность и ее результаты). В такой работе активно формируются коммуникативные и презентационные навыки. В период функционирования группы дети работают самостоятельно. Взрослый включается в работу группы в том случае, если дети сами приглашают его к сотрудничеству. Взаимодействие «учитель – группа совместно действующих детей» – наиболее приемлемая форма учебного сотрудничества.

Проектные задачи в 1–3 классах направлены на формирование разных способов учебного сотрудничества. В 4, 5 классах – на: раскрытие

у обучающихся способности к переносу известных способов действий в новую для них ситуацию [4, с. 7]. Способы учебного сотрудничества, приобретенные в начальной школе, становятся средством для эффективного решения проектной задачи.

В практике составления проектной задачи в изобразительном искусстве имеются свои детальные проработки. Опираясь на значение предмета, где художественное развитие осуществляется в изобразительной, декоративной и конструктивной деятельности, важно сохранить творческое самовыражение ребенка и поддержать его в дальнейшем индивидуально-творческом развитии. При проектировании предметной проектной задачи для младших школьников рекомендуется учесть следующее: психологический тип классного коллектива; продолжительность – 90 минут, с паузами отдыха (или продолжить во внеурочное время на несколько дней); широкий выбор художественного материала для экспериментирования; в идее проектной задачи должна присутствовать «художественность» как социально значимая составляющая в ракурсе современного искусства; произведения искусства, которые подбираются для заданий с элементом исследования, должны соответствовать визуальной эстетике и культуре; описание проблемной ситуации должно быть адекватной возможностям младшего школьника; при подборе заданий важно разнообразие видов деятельности: интеллектуальной, продуктивной, творческой; эмоциональное восприятие произведений искусства, размышления о них, воплощение образного содержания в собственной художественно-творческой деятельности – неотъемлемая часть работы; подбирать «предмет» художественного творчества так, чтобы каждый ребенок мог внести свой вклад в работу творческой группы; количество заданий не более 6–8; к каждому заданию необходимо предоставить разнообразный, качественный дополнительный материал.

Исследование и наблюдение происходило в течение трех учебных лет в условиях естественного школьного процесса с использованием урочных и внеурочных форм. Обучающимся предлагалось выполнить определенные проекты по окончании каждой изученной темы. Для исследования на каждом этапе были организованы экспериментальные группы: младшие школьники – 2А и 2Б; младшие подростки – 5А и 5Б; старшие подростки – воспитанники изостудии.

Процесс формирования УУД длился 2,5 года, эффективность модели оценивалась как по результатам учебного предмета «Изобразительное искусство», так и по качеству сформированности УУД обучающихся.

Цель исследования – создание фундамента для формирования УУД средствами проектной технологии, обеспечивающей формирование

первоначального опыта выполнения УУД в начальной школе и его последующее закрепление в основной школе. Задачи: создать условия для включения школьников в проектную деятельность; мотивировать детей к изучению изобразительного искусства через проектную работу; снять у обучающихся трудности в процессе проектной деятельности; стимулировать рефлексивную самоорганизацию обучающихся в проекте.

Задачи решались в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство» и во внеурочной деятельности по образовательным программам дополнительного образования по изобразительному искусству «Синий квадрат», «Декоративно-прикладное искусство народов Забайкалья», «3D-графический редактор».

Темы проектных задач и проектов отвечали учебным запросам и интересам обучающихся начальной и основной школы, носили практико-ориентированный характер.

Нами были обоснованы составляющие моделирования системы формирования универсальных учебных действий, обучающихся по изобразительному искусству основной школы, обеспечивающие преемственность формирования УУД с начальной школой. Универсальные учебные действия, формирующиеся в проектной деятельности, выступают как цель, результат и одновременно как средство специально организованной учебной деятельности, направленной на развитие творческой личности школьника. В рамках апробации предлагается «Дневник проектной деятельности ученика», где дети учатся поэтапно отражать свою деятельность в работе над проектом, фиксируют свои действия и сверстников, а также дают оценку собственному результату.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в ходе исследования были разработаны формы, методы и средства формирования универсальных учебных действий для развития творческой личности обучающихся в проектной деятельности.

Как показало контрольное исследование, в результате коррекционной работы у младших школьников была отмечена значительная положительная динамика уровня сформированности УУД. У большинства детей уменьшились трудности в осуществлении целеполагания и планирования работы. Дети научились самостоятельно находить новую информацию и осуществлять самоконтроль; почти все приобрели навыки коммуникативного взаимодействия.

В основной школе по окончании опытного обучения 95% подростков отметили, что в работе над проектами они научились выполнять соответствующие действия, повышающие и улучшающие качественные характеристики их личности (познавательные, регулятивные,

коммуникативные УУД). Заметно изменение таких учебных действий, как планирование учебной деятельности, самоконтроль (регулятивные УУД). 93% обучающихся к концу исследования научились различным видам операций с информацией (поиск информации, исследование и переработка в другие средства, жанры, виды и т. п.), по опросу школьников, возрос объем знаний, полученных в процессе проектной деятельности (98% против 51% на начало работы над проектами): развитие познавательных УУД. Также замечено, что школьники научились в процессе проектной работы видеть перспективы начатого дела (83% против 39% на начало проектной работы). Повысилось критическое отношение к своей деятельности (69% против 29% на начало проектной деятельности обучающихся), рефлексия (84% против 31% на начало проектной работы). Младшие и старшие подростки в процессе проектной работы отметили, что при совместном сотрудничестве и решении проблем интереснее и легче создавать продукт деятельности, обучаться чему-то новому рядом, помогая друг другу (формирование коммуникативных и личностных УУД, что очень важно для подросткового возраста), получают опыт в общении и осваивают социальные роли, этические нормы, принципы нравственных отношений в разновозрастной паре или группе.

Таким образом, проектную деятельность можно рассматривать как один из видов школьной работы, позволяющих преобразовывать академические знания по изобразительному искусству в реальный жизненный опыт обучающихся.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения: HTTP: // STANDART. EDU.RU и ISIORAO. RU.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя // А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

3. Изобразительное искусство в современной школе: библиотека для учителя // Н.И. Пьянкова. – М.: Просвещение, 2006. – 176 с.

4. Проектные задачи в начальной школе // А.Б. Воронцов, В.М. Заславский. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.

Раздел 5

Проблемы, перспективы и инновационные методики работы в музыкальном образовании

Актуальные вопросы творческого наследия академика В.Н. Шацкой

Воробьёв Вячеслав Михайлович,
доктор культурологии,
профессор кафедры гуманитарных наук и дизайна,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», г. Тверь

Actual problems of the creative heritage of academician V.N. Shatskaya

Vyacheslav Vorobyov,
Doctor of Culturology,
Professor of the Department of humanitarian sciences and design,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art)", Tver city
E-mail: tver_volok@mail.ru

Ключевые слова: академик В.Н. Шацкая, музыкально-эстетическое воспитание, Институт художественного воспитания, тверские дворяне, род Демьяновых.

Keywords: academician V.N. Shatskaya, musical and esthetical education, Institute of Art Education, Tver noblemen, the family of Damjanovi.

Аннотация. В статье обозначены наиболее актуальные проблемы творческого наследия академика В.Н. Шацкой. Автор показывает роль семейных традиций в профессиональном и эстетическом развитии ее личности. Публикуются результаты разысканий автора в генеалогии рода тверских дворян Демьяновых, из которого происходит Шацкая.

Abstract. The article is dedicated to the most actual problems of the creative heritage of academician V.N. Shatskaya. The author shows the role of family traditions in her professional and esthetical personal development. The results of the author's investigations in the genealogy of the Tver noble Damjanovi family, from which she was born, are being published.

Академика В.Н. Шацкую по праву считают одним из основоположников музыкально-эстетического воспитания в нашей стране. Канва ее жизни и деятельности достаточно хорошо известна.

В 1911 году они с мужем, выдающимся педагогом С.Т. Шацким, организовали в Калужской губернии летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь» для детей из рабочих семей Москвы. В 1919 году, уже при со-

ветской власти, она стала постоянной школой и влилась в 1-ю опытную станцию по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Валентина Николаевна возглавляла музыкальное отделение станции. Здесь исследовались проблемы содержания и организации учебно-воспитательной работы, связи обучения с трудом. Школьники работали в сельском хозяйстве, в учебной мастерской, вели общественную работу на селе. В 1934 году, после преждевременной кончины С.Т. Шацкого, школе-колонии было присвоено его имя.

В 1930-е годы Валентина Николаевна возглавляла Московскую консерваторию, до 1943 года заведовала в ней кафедрой музыкального воспитания.

В военном 1943 году уроженец Твери и выпускник Тверской гимназии, нарком просвещения РСФСР, академик В.П. Потёмкин создал Академию педагогических наук РСФСР, и почти сразу же в ее штат была зачислена В.Н. Шацкая. В 1944–1946 годах она заведовала кабинетом эстетического воспитания НИИ теории и истории педагогики. В 1948 году ее назначили на должность директора созданного незадолго до этого в системе академии Института художественного воспитания, и она руководила институтом в течение 14 лет. В 1947 году Валентина Николаевна была избрана членом-корреспондентом, а в 1950 году – действительным членом АПН РСФСР по отделению педагогики, защитила кандидатскую диссертацию.

Непреходящее методологическое значение ее научных работ состоит в том, что В.Н. Шацкая подходила к вопросам воспитания *системно*, отмечала, что воспитание должно происходить с привлечением и взаимодействием разных видов искусства, убедительно показала, что эстетическое воспитание должно пронизывать всю систему образования – *и основного, и дополнительного*. Она считала, что музыкальное и нравственное воспитание взаимодействуют *напрямую*. На занятиях сначала надо пробудить *увлечение и потребность* в музыке и лишь потом уделять внимание техническим навыкам. Учитель музыки должен быть главной фигурой в организации всей эстетической жизни школы, а каждый школьник – «культурным слушателем».

В.Н. Шацкая разрабатывала программы для средней школы, создавала учебные пособия и методические разработки для преподавателей детских садов, школ и педучилищ, стала одним из организаторов детского музыкального радиовещания в стране, инициировала создание музыкально-педагогических факультетов в консерваториях, разработала курс для вузов по музыкальному воспитанию детей [5], [6], [7].

Ее жизнь была непростой. Профессор В.А. Разумный писал: «Ее педагогические эксперименты объявлялись педагогическими чиновни-

ками крамолой. В.Н. Шацкая с необычайной для нее резкостью обрушилась на сложившуюся в стране консервативную школьную систему, на искусственное разделение урочного и внеурочного времени ребенка, на процесс целенаправленного, осознанного вытеснения из школы искусства, труда, игры» [4].

Научные взгляды академика В.Н. Шацкой остаются актуальными. Ценность высказанных ею идей высока и сегодня, поскольку она опиралась на обширный *экспериментальный* материал, собранный за несколько десятилетий педагогической и исследовательской деятельности. Но, конечно, вкусы детей меняются вместе с условиями жизни, обучения и воспитания, и их изучение не должно прекращаться.

Нам удалось точно установить место рождения В.Н. Шацкой и проследить ее тверские корни. Она родилась 7 июня 1882 года в родовом имении Горка, стоявшем на берегу реки Ивица близ села Диево Бежецкого уезда Тверской губернии (ныне Рамешковский р-н Тверской обл.). Была старшей из девяти детей в семье будущего академика-химика Николая Яковлевича Демьянова.

Род тверских дворян Демьяновых, владевших поместьями в Тверском, Ржевском, Старицком и Бежецком уездах, дал в нескольких поколениях ряд известных личностей.

Пращур Валентины Николаевны капитан 1-го ранга Яков Иванович Демьянов окончил в чине мичмана в 1787 году Морской корпус и отличился в Русско-шведской войне 1788–1790 годов, когда на фрегате «Надежда Благополучия» принял участие в Эландском морском сражении. Хотя у адмирала Василия Чичагова было меньше кораблей, чем у шведов, они по силе артиллерии, а также по количеству и качеству экипажей имели преимущество перед неприятелем. Баталия продолжалась свыше 6 часов. Яков Демьянов за отличие был произведен в лейтенанты флота и на том же фрегате «Надежда Благополучия» участвовал в Ревельском и Выборгском сражениях со шведским флотом. С восшествием на престол Александра I он получил чин капитана 1-го ранга, а в 1803 году был награжден орденом Св. Георгия 4-го класса «за беспорочную выслугу в офицерских чинах 18-ти шестимесячных морских кампаний» [2, с. 204].

После выхода в отставку Яков Иванович значится в Тверской дворянской родословной книге как статский советник. Он поселился с женой Авдотьей Васильевной в их бежецком поместье Горка, которым был пожалован его предок Иван Афанасьевич Демьянов еще в 1642 году. В 1819 году Яков Иванович получил храмозданную грамоту от Тверской епархии на строительство церкви в принадлежавшем ему соседнем селе Диево. Общими усилиями прихожан построили каменную

Введенскую церковь с трапезной и колокольней, ее освящение состоялось в 1823 году. Авдотья Васильевна сделала на престол серебряную сетчатую одежду, украшавшую его вплоть до советского периода, составляя редкость и по своей ценности, и по искусству работы.

Рядом с селом Диево, в имении Горки, у Демьяновых располагался усадебный дом, поблизости были возведены хозяйственные постройки, два кирпичных, спиртовой и молочный заводы, построены ветряная мельница и кузница, действовало прудовое хозяйство. Украшением усадьбы являлась посаженная владельцами березовая роща.

Один из сыновей Георгиевского кавалера, Иван Яковлевич, избирался ржевским уездным предводителем дворянства, другой, Пётр Яковлевич, – бежецким уездным предводителем дворянства, он и владел в пореформенное время усадьбой Горка. В усадьбе в течение 30 лет функционировали школа и больница, была сыроварня; при национализации имения большевиками предпринимались попытки принять под охрану портреты, картины и книги из усадебного дома.

Александр Алексеевич Демьянов, правнук Георгиевского кавалера и владельца Диева, был министром юстиции Временного правительства, умер в 1925 году в Праге, а его двоюродный брат, профессор столичного университета, эмигрировал с сыновьями во Францию.

Последним помещиком в Горке в пореволюционное время был Николай Яковлевич Демьянов, правнук Якова Ивановича и отец Валентины Николаевны [1]. Он родился 27 марта 1861 года в Твери, здесь рос и учился. После сдачи экстерном экзамена на аттестат зрелости в Тверской гимназии он поступил на естественное отделение физико-математического факультета Московского университета. По окончании университета он стал ассистентом-лаборантом Петровской сельскохозяйственной академии (ныне – Тимирязевская академия) и проработал там до конца жизни.

Семья жила в Москве, родители Валентины уделяли большое внимание образованию и воспитанию детей, в том числе художественному. Девочку с пяти лет стали учить игре на фортепиано – сначала мать, а затем педагог.

В дальнейшем она окончила Первую московскую женскую гимназию и одновременно – музыкальную школу, училась в Московской консерватории по классу профессора Василия Ивановича Сафонова и окончила ее с отличием в 1905 году. Она успешно гастролировала по России и странам Европы, но оставила карьеру пианистки и занялась организацией воспитания и обучения детей.

Николай Яковлевич в 33 года стал профессором, а в 1899 году защитил в Московском университете докторскую диссертацию. В 1903 году

он открыл реакцию, получившую наименование «перегруппировка Демьянова» и вошедшую во все мировые учебники органической химии. Она позволяет синтезировать соединения, почти недоступные другими способами, и ныне широко применяется.

Николай Яковлевич активно и плодотворно работал в областях агрономической химии и химии растительных веществ. Он был близок по научным взглядам и мировоззрению своему другу и коллеге великому ученому Клименту Аркадьевичу Тимирязеву.

Во время Первой мировой войны под руководством Демьянова впервые в мире был разработан метод производства новокаина, синтезированного в 1904 году немецким химиком А. Эйнхорном. Новокаин производился тогда на Сокольническом земском фармацевтическом заводе в Москве. Его применение и тогда, и в других войнах спасло огромное число жизней раненых, увечных и больных бойцов и командиров. Впрочем, и гражданское население должно быть благодарно нашему земляку за массовое производство этого лекарства. Длительное время новокаин был основным местным обезболивающим средством в мировой хирургической практике, используется он и теперь.

Николай Яковлевич остался в России и после революции, в 1924 году был избран членом-корреспондентом, а через пять лет – действительным членом Академии наук СССР. В последние годы жизни он заведовал лабораторией академического Института органической химии.

Вместе с академиком Д.Н. Прянишниковым он выпустил вузовский учебник «Агрономическая химия», с профессором В.В. Феофилактовым – учебник «Химия растительных веществ», с профессором В.В. Вильямсом – монографию «Эфирные масла, их состав и анализ», а трехтомник «Органическая химия» написал без соавторов.

Важным достижением Н.Я. Демьянова считается создание им крупнейшей научной школы по органической химии. Он состоял членом Русского физико-химического общества, Немецкого и Французского химических обществ. В 1926 году Николай Яковлевич был удостоен премии имени А.М. Бутлерова, а в 1930 году – Ленинской премии. Между прочим, за первый, девятилетний, период ее присуждения (1926–1934, восстановлена с 1957 года) лауреатами стали всего 31 человек, в том числе академики Дмитрий Прянишников, Николай Вавилов, Иван Губкин, Александр Ферсман, Николай Зелинский… Блестящая плеяда!

Николай Яковлевич Демьянов заведовал кафедрой органической химии, созданной в Петровской академии по инициативе Д.И. Менделеева и А.М. Бутлерова, без перерыва в течение 48 лет! С середины 1920-х годов он с учениками развернул систематическое изучение рас-

тительных и животных ресурсов нашей страны. В результате была создана советская эфирномасличная промышленность [3, с. 80–82].

19 марта 1938 года Николай Яковлевич скончался, но его ученики достойно продолжили его дело. До недавнего времени кафедрой физической и органической химии Тимирязевки заведовал ученик последователей Н.Я. Демьянова, автор монографии о нем и инициатор установки мемориальной доски в его честь на здании академии, доктор химических наук, профессор Николай Михайлович Пржевальский, потомок ржевских дворян и родственник своего полного тезки – великого путешественника и натуралиста.

Литература

1. Государственный архив Тверской области. Ф. 59. Оп. 1. Д. 5343.

2. Военный орден Святого Великомученика и Победоносца Георгия. Именные списки 1769–1920. Биобиблиографический справочник / Отв. сост. В.М. Шабанов. – М.: Русскій міръ, 2004.

3. Демьянов Н.Я. Биография // Химики о себе / Сост. Ю.И. Соловьёв. — М.: ВЛАДМО, ГРАФ-ПРЕСС, 2001. – С. 80–82.

4. Разумный В.А. Валентина Николаевна Шацкая // http://www.razumny.ru

5. Шацкая В.Н. Музыка в школе. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950.

6. Шацкая В.Н. Эстетическое воспитание детей в семье. – М.: Знание, 1954.

7. Шацкая В.Н., Локшин Д., Давыдова Г. Уроки пения в VII–VIII классах: методическое пособие для учителей пения. – Л.: Учпедгиз, Ленингр. отд-ние, 1962.

Творческое развитие подростков в современных детских музыкальных школах и школах искусств

Дробот Ольга Евдокимовна,
преподаватель,
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного образования
«Детская школа искусства им. М.А. Балакирева», Москва

Creative development of adolescents in modern children's music schools and art schools

Olga Drobot,
Teacher,
State budget institution of additional education in Moscow
«Children's Art School named after M.A. Balakirev»
E-mail: olya_drobot@mail.ru

Ключевые слова: дополнительное образование, подростковый возраст, музыкально-эстетическое развитие, педагогика искусства, педагогический инструментарий.
Keywords: additional education, adolescence, musical and aesthetic development, art pedagogy, pedagogical tools.

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние отечественного дополнительного образования. Обозначается важная роль дополнительного образования для целостного и многогранного гармоничного развития личности ребенка. Предлагается разработанная на основе синтеза ретроспективных и современных педагогических возможностей система педагогической деятельности преподавателя по музыкально-эстетическому развитию подростков, которая способствует эффективному и качественному музыкально-эстетическому развитию подростков в детских школах искусств и детских музыкальных школах. Выдвигаются перспективные направления эффективного музыкально-эстетического развития обучающихся подросткового возраста.
Abstract. The article deals with the current state of domestic additional education. The important role of additional education for the integral and multifaceted harmonious development of the child's personality is indicated. The system of pedagogical activity of the teacher on musical and aesthetic development of teenagers developed on the basis of synthesis of retrospective and modern pedagogical opportunities which promotes effective and qualitative musical and aesthetic development of teenagers in children's schools of arts and children's music schools is offered. The perspective directions of effective musical and aesthetic development of teenage students are put forward.

Изменение в начале XXI века правового и социального статуса дополнительного образования выводит его на особое положение среди видов образования. Оно предлагает широкие возможности для индивидуального развития, «персонального жизнетворчества», «позитивной социализации» [3, с. 3].

В детских музыкальных школах и школах искусств через сотворчество преподавателя и обучающегося в процессе их партнерского взаи-

модействия возникает особый спектр межличностных отношений [1], творческое начало ребенка реализуется в различных видах и формах музыкально-эстетической активности как в духовной, так и духовно-практической сферах. Музыка, ее слушание, музыкальное творчество и музыкальная грамота – необходимая часть жизни ребенка [2], воздействуя непосредственно на чувство, она опережает другие виды искусства и выдвигается на первый план в художественных предпочтениях детей.

С целью эффективного творческого развития подростков разрабатываются инновационные педагогические ресурсы. Создание и апробирование в практике учреждений дополнительного образования, входящих в Национальную ассоциацию школ искусств «Балакиревское движение», авторских систем педагогической деятельности преподавателя по музыкально-эстетическому развитию подростков и дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Музыкальная энциклопедия» стали одними из таких современных разработок, стимулирующих творческие инициативу, самостоятельность, достижения. Это результат поиска новых интегрированных направлений обучения и программ в области дополнительного образования, полихудожественных видов активности обучающихся. Первостепенными задачами при реализации данных научно-методических разработок стали развитие эстетического отношения, накопление практического опыта в процессе активной музыкально-эстетической деятельности, формирование творческого отношения к жизни и искусству. Конструкты многоэлементной взаимосвязанной и взаимообусловленной структуры системы способствуют духовному, интеллектуальному, специальному развитию подростков.

Опишем подробнее разработанные педагогические методы, которые способствуют эффективному музыкальному развитию подростков:

- метод актуализации эстетического чувства, органично включающий музыкально-эстетическую активность в сферу интересов и потребностей ребенка;
- метод взаимного творческого сопряжения, позволяющий развивать музыкальное чувство через общение со сверстниками;
- метод погружения в художественно-исторический контекст, раскрывающий явление или предмет музыкального искусства многогранно и многоаспектно;
- метод последовательного осознания авторского замысла, дающий возможность через интонационные особенности произведения прийти к истокам мысли композитора.

Обозначим педагогические принципы системы, опирающиеся на идеи научной школы педагогики искусства и практическую педагоги-

ческую деятельность русского музыканта, просветителя, общественного деятеля М.А. Балакирева. Педагогическая деятельность М.А. Балакирева достаточно показательна и эффективна. Изучив ее особенности, мы пришли к выводу о созвучности педагогического метода М.А. Балакирева целям и задачам системы дополнительного образования.

Применение данного метода в практике учреждений дополнительного образования позволяет глубже изучить национальную культуру народа и понять интонационную специфику произведений, привлечь обучающегося к активному сотворчеству-импровизации, развить фантазию и воображение в процессе знакомства с программными произведениями. На основе выделенного триединства педагогического метода М.А. Балакирева мы попытались обозначить основные педагогические принципы воздействия на музыкально-эстетическое развитие подростков. К ним относятся: интонация как камертон авторской (творческой) мысли; импровизация как способ усвоения нового; программность как акт сотворчества. Поясним сказанное.

Интонация как камертон авторской (творческой) мысли является импульсом к проникновению в глубины авторской композиторской мысли, позволяет постичь его истоки, услышать ее современное звучание. Импровизация как способ усвоения нового помогает почувствовать себя творцом, раскрыть свои созидательные возможности и умения, проявить свою инициативность, познакомится с особенностями творческого процесса. Программность как акт сотворчества усиливает образное мышление подростка, фокусирует и концентрирует его на одной теме, направляет ход творческой мысли.

Педагогическая платформа воспитание–образование–культура, опирающаяся на педагогический метод М.А Балакирева (интонация-импровизация-программность), заложенная в основу системы, обеспечивает активизацию музыкально-эстетического и творческого развития подростков. В результате особого эмоционального напряжения на музыкальных занятиях происходит усложнение и углубление заложенных в ребенке потенциалов, активизация его мыслительной деятельности и творческой самореализации, тем самым развиваются личностные качества детей, их коммуникативные умения и навыки, приобретаются новые компетенции, растет их самосознание и самооценка.

В числе эффективных педагогических условий, способствующих творческому развитию обучающихся, перечислим следующие:

– равноправие сотрудничества преподавателя и обучающихся;

– динамичность и интенсивность образовательного процесса;

– получение теоретических и практических знаний в процессе активной музыкально-эстетической деятельности;

– расширение опыта творческой и конкурсной (соревновательной) работы;

– коллективность действий.

Выполнение перечисленных условий способствует выстраиванию плодотворного образовательного процесса и эффективному творческому и музыкально-эстетическому развитию подростков.

Применение инновационных и современных игровых форм организации музыкальных занятий также стимулирует познавательную активность подростков. Предлагаемые игровые формы уроков более «живые», эмоциональные, вовлеченность детей в активную работу выше.

Среди них повышенным интересом у детей пользуются:

• арт-проекты как совокупность последовательных действий преподавателя и обучающихся для решения поставленной проблемы, освещающей разные стороны изучаемого предмета и оформленной в информативном объекте (презентация, плакат, альбом и т. д.);

• творческие дебаты, представляющие собой обмен мнениями между несколькими детьми или группами детей по одной теме, связанной с творчеством композитора, стиля, эпохи;

• музыкально-исторические реконструкции, позволяющие воссоздать внешний колорит того времени, выявить творческие контакты композитора, взаимосвязи и влияния;

• брейн-ринги, сделанные по образцу телевизионной программы и адаптированные к детским соревнованиям, развивающие общую эрудицию и скорость реакции;

• квесты, как разновидность поисковой игры с четкой структурой: (определение условий, правил, цели игры, постановка проблемной задачи, предоставление списка информационных ресурсов, необходимых для решения задачи, описание необходимых шагов работы для достижений цели, отображение результатов в информативном продукте, рефлексия по этапам).

Теоретическая и практическая значимость исследования подтверждена результатами научно-исследовательской работы, основные положения и выводы которой были представлены автором на международных, всероссийских и межрегиональных конференциях, форумах 2013–2019 годах. Данное исследование может быть продолжено по пути изучения специфики музыкально-эстетического развития детей подросткового возраста, музыкально-творческих практик современных подростков, взаимодействия реального и виртуального пространства, цифровизации образовательной среды и т. д.

Литература

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 6–8.

2. Брюсова Н.Я. Программы и планы / Музыка в школе: методическое пособие. – М.: Госиздат, 1921. – С. 29.

3. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] – URL: https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html (Дата обращения: 01.11.2017).

Педагогическое обеспечение творческой активности дошкольников в процессе музыкально-эстетического воспитания

Корнакова Марина Георгиевна,
аспирант,
кафедра педагогики и психологии начального образования,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Pedagogical support of preschoolers' creative activity in the musical and aesthetic education

Marina Kornakova,
Graduate student,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tver State University", Tver city
E-mail: marina-baltika@mail.ru

Ключевые слова: дошкольное образование, творческая активность, музыкально-эстетическое воспитание, индивидуализация, интеграция, проектная деятельность, педагогическое обеспечение.

Keywords: preschool education, creative activity, musical and aesthetic education, individualization, integration, project activities, pedagogical support.

Аннотация. В статье представлен обзор методик развития творческой активности дошкольников. Автор предлагает структуру педагогического обеспечения творческой активности в процессе музыкально-эстетического воспитания, основанного на принципах индивидуализации дошкольного образования, интеграции образовательных областей и взаимодействия всех участников педагогического процесса.

Abstract. The article presents an overview of the methods of development the preschoolers' creative activity. The author suggests the structure of the pedagogical support of creative activity in the process of musical and aesthetic education based on the principles of individualization of pre-school education, integration of educational areas and interaction of all participants in the pedagogical process.

Современное общественное сознание, откликаясь на идущие в стране политические и экономические процессы, сформировало заказ на инициативную, независимо мыслящую, творческую личность, способную адаптироваться в быстро меняющейся социальной ситуации. Несмотря на то что Федеральный государственный образовательный стандарт содержит требование к образовательным программам о формировании творческой личности [14], в дошкольном образовании недостаточно разработана система педагогических мер, направленных на стимулирование творческой активности дошкольников. Однако в последние годы в научной литературе появились исследовательские работы, авторы которых стремятся к решению этой проблемы. В пе-

дагогической практике усиливается интерес к изучению творческих способностей дошкольников, развитие которых способствует общему и художественно-эстетическому развитию личности.

Проблемам развития детского творчества посвятили свои работы педагоги А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Е.А. Гомонова, Г.В. Кузнецова, Т.И. Рогаткина, К.В. Тарасова, создавшие программы и развивающие авторские методики [4]; [5]; [8]; [10]; [13]. Вопросами творческой активности обучающихся занимаются И.Г. Галянт, А.В. Енин, К.Н. Коданева, О.П. Радынова, Е.А. Рыбакова, Т.П. Скворцова [3]; [6]; [7]; [9]; [11]; [12].

Н.М. Азарова, говоря о содержании понятия «творчество» (личностная сфера), принадлежащего к личностной сфере, соотносит его с самореализацией личности, в отличие от понятия «креативность», относящегося, по мнению автора, к сфере социальной [1]. Это мнение поддерживают и другие исследователи творческой деятельности. Так, А.В. Енин, выстраивая систему воспитания творческой активности личности во внеклассной деятельности, рассматривает «воспитание творчески активной личности как социально организованный процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие личности, готовой и способной к активной творческой самореализации» [6, с. 5]. К.Н. Коданева, исследуя музыкальную деятельность обучающихся в условиях работы организаций дополнительного образования, рассматривает «творческую самореализацию как процесс перехода потенциальных музыкальных способностей в актуальные на основе творческой интерпретации образцов музыкального искусства» [7, с. 9]. Е.А. Рыбакова трактует творческую деятельность детей «как форму активности по созданию личностных материальных и духовных ценностей, в процессе которой происходит творческое переосмысление системы культурных образцов», вследствие чего осуществляется становление творческой личности ребенка [11, с. 8].

Развитие творческой активности детей дошкольного возраста требует педагогического обеспечения, призванного учитывать индивидуальные особенности каждого дошкольника, принимать во внимание различный уровень его общих и индивидуальных способностей, мотивировать обучающегося, создавать формы и методы, способствующие его творческому росту.

А.В. Енин предлагает создание таких педагогических условий, когда совместная деятельность участников образовательного процесса побуждает обучающихся к свободному выбору «форм и состояний собственной активности, адекватно обеспечивающих ее социальное и творческое развитие» [6, с. 8]. Автор выстраивает систему воспитания,

состоящую из модулей, в которых используются принципы социальной педагогики, театрально-игровой педагогики, педагогики моделирования жизненных ситуаций [6, с. 17].

К.Н. Коданева в качестве педагогического обеспечения творческой самореализации обучающихся организаций дополнительного образования советует рассмотреть потенциал интеграции искусств, так как он «дает возможность для удовлетворения потребностей в свободе выбора вида деятельности, формирует комплекс знаний в различных областях искусства, развивает ассоциативное мышление, формирует целостное художественное восприятие, расширяет общий и художественный кругозор» [7, с. 9]. Педагогические условия складываются: из реализации комплекса подходов (личностно ориентированного и деятельностного); осуществления познавательной деятельности на основе закономерностей восприятия музыкального искусства как части целого художественного восприятия; вовлечения обучающихся в создание художественно-творческих проектов; использования информационных технологий. Автор предлагает комплекс методов, развивающих творческие навыки: методы эмоционального стимулирования обучающихся, обеспечивающие положительные эмоции (ситуация успеха, позитивных переживаний, поощрение творческих достижений); методы развития творческой активности и самостоятельности (активизация творческого поиска, формирование проблемных ситуаций, использование творческих заданий, импровизация); метод портфолио [7, с. 9].

Е.А. Рыбакова рекомендует стимулировать творческую активность в познавательной и исследовательской деятельности, осуществляя при этом сотворчество детей и взрослых. Педагогическое обеспечение заключается в «разновозрастном объединении детей и взрослых (педагогов, психологов, родителей), обеспечивающих вхождение ребенка дошкольного возраста в творческую деятельность через подражание и создание благоприятной творческой атмосферы, через присвоение ребенком общечеловеческого опыта» [11, с. 9].

Педагогическое обеспечение развития творческой деятельности дошкольников нашло отражение в авторских методиках педагогов-практиков. Так, авторский коллектив под руководством К.В. Тарасовой создал программу «Синтез», обеспечивающую творческое развитие дошкольника. В основу положена идея А.В. Запорожца о «самостоятельном поиске ребенком средств и способов достижения цели и связанные с ним яркие эмоциональные эмоции, способствующие формированию активности, потребности в познании» [13, с. 3]. По мнению авторов, художественное творчество должно быть обязательным компонен-

том любых занятий искусством [13, с. 3]. Творческие задания должны присутствовать во всех видах музыкальной деятельности: слушании, музыкальном движении, пении, игре на детских музыкальных инструментах, игре – драматизации. Результат творчества – музыкальный образ, формируемый в процессе деятельности. К.В. Тарасова выделяет в музыкальном мышлении два компонента: репродуктивный (воспроизведение) и продуктивный (творчество, создание собственной музыки). Искусство музыки, по мнению Тарасовой, «очень благоприятно для развития творческого мышления и воображения, что связано со спецификой этого искусства: большой вариативностью художественного образа, абстрактностью языка, особенностями «повествования» [13, с. 2].

По мнению Е.А. Гомоновой, творчество, как самостоятельный вид деятельности, помогает развивать мотивационную сферу личности, поскольку возможность самовыражения – важнейший мотив любой деятельности. Утверждение о том, что каждый ребенок талантлив, означает наличие способностей и задатков у всех детей, а результат творческого процесса – формирование гармоничной личности, создание человеческой индивидуальности [5, с. 8]. Е.А. Гомонова рассматривает креативность дошкольника как взаимосвязь способности ума, эмоциональной сферы, творческого воображения и творческого мышления. Для каждого вида музыкальной деятельности автор предлагает творческие задания и свои методики развития песенного и танцевального творчества. Так, методика развития песенного творчества состоит из трех этапов: 1) восприятие и подражание, импровизация; 2) разработка, изменение первоначального образа (ритмическая организация мелодии, пение от лица разных персонажей, тембровые импровизации, чередование плавных и отрывистых построений, пение в разных настроениях и жанрах, пение на свой и чужой текст, «склеивание» разных песенок и мелодий; 3) самостоятельное творчество [5, с. 8].

Педагог Т. Рогаткина формирует творческие способности дошкольника в деятельности «Слушание музыки», когда «восприятие музыки обогащается яркими эмоциями, связанными с прошлыми положительными переживаниями ребенка, а также с возможностью посмотреть на них со стороны». Ребенок «примеривает» ситуацию на себя, музыкальные моменты становятся значимыми и перерастают в образную игру, которая и является творчеством [10, с. 3].

Развитию творческой деятельности дошкольников средствами театра посвятила свою работу педагог Г.В. Кузнецова. Она систематизировала методы театральной педагогики, собственные специальные упражнения, что позволило активизировать детскую музыкальную

исполнительскую деятельность и творческие способности ребенка. Методика подразделяется на методы физических действий (приемы: театральные упражнения, этюды, ритмопластика); методы бессловесных действий (решают задачи развития сенсорных способностей детей, ладовысотного слуха, чувства ритма; приемы: оценка факта, вес, мобилизация); методы словесных действий, где интонационная выразительность слова учит интонационной выразительности и овладению певческими навыками [8, с. 2].

А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунская создали педагогические технологии, включающие в себя принцип продуктивности музыкально-художественной деятельности в дошкольном детстве [4, с. 27]. Это означает, что восприятие–исполнительство–творчество выражены в каком-либо продукте (рисунок, танец, мелодия, игра, слово и т. д.). Авторы разработали педагогические технологии развития песенного творчества в самостоятельных музыкально-дидактических играх; развития танцевального творчества в музыкальных играх-этюдах; художественно-творческого развития в хороводных играх.

О.П. Радынова спроектировала методику стимулирования творческой активности дошкольников, построенную по принципу уподоблений характеру музыки: моторно-двигательное, темброво-инструментальное, словесное, цветовое, тактильное, вокальное, полихудожественное [9, с. 95].

Т.П. Скворцова рекомендует вызывать интерес к творческой деятельности во взаимодействии с семьей и с опорой на ее родовые ценности [12, с. 8].

Проанализировав и обобщив теоретические и практические разработки, посвященные творческой активности дошкольников в музыкально-эстетической деятельности, мы пришли к выводу, что педагогическое обеспечение должно быть основано на принципах индивидуализации дошкольного образования, интеграции образовательных областей и взаимодействия всех участников педагогического процесса. Принцип индивидуализации мы реализуем в создании индивидуального образовательного маршрута, в котором потребности обучающегося отражены в свободном выборе вида деятельности. Принцип интеграции образовательных областей осуществляется в системе интегрированных занятий, позволяющих сделать более целостным процесс музыкально-эстетического воспитания дошкольников. Педагогическое взаимодействие особенно успешно реализуется в проектной деятельности, завершаемой проведением праздника, включающего все виды музыкальной, театрализованной и художественной деятельности.

Примером стимулирования творческой активности дошкольников может служить проект «Мы встречаем Рождество!», направленный на приобщение обучающихся к национальным и мировым культурным ценностям. В процессе подготовки к итоговому празднику в цикле интегрированных занятий решаются мотивационные, познавательные, коммуникативные и развивающие задачи. Исторические корни праздника раскрываются на занятиях в интеграции художественно-эстетической и познавательной образовательных областей, где педагог проводит беседу и организует просмотр анимационных фильмов на тему Рождества Христова («Рождественская елка», реж. Берт Ринг, 2005; «Рождество», реж. Михаил Алдашин, 1999). В изобразительной и музыкальной деятельности обучающиеся знакомятся с музыкальными и художественными произведениями, созданными художниками и композиторами (П.И. Чайковский. «Времена года»; Рождество и Пасха в детской литературе. – М.: Астрель, 2003), практическая же составляющая реализуется в разучивании и творческом исполнении стихов и песен, посвященных Рождеству и последующей за ним святочной неделе. На занятиях по развитию речи расширяется активный словарный запас дошкольников, для этой цели родители вместе с детьми создают дидактическое пособие – планшет или лэпбук, где имеются картинки-иллюстрации вышедших из употребления старинных предметов (в группе проводится промежуточный конкурс на лучшее пособие). Сценарий праздника делится на две части и проходит с интервалом в неделю: вначале – Рождественский утренник (вертепное действо, рождественские стихи и песни) затем – Святки (колядование, ряжение). В празднике принимают участие воспитанники дошкольного учреждения, педагоги, родители.

Мы разработали структуру педагогического обеспечения творческой активности дошкольников в процессе музыкально-эстетического воспитания, состоящую из следующих этапов.

I этап – мотивационно-диагностический (диагностика музыкально-эстетических потребностей дошкольника), где мы использовали методику диагностики компонентов музыкально-эстетического воспитания О.П. Радыновой (знания, умения – пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения, творческая деятельность – интерес, выразительность исполнения, оригинальность замысла) [9, с. 44], а также методику диагностики музыкальных способностей В.П. Анисимова (ритмическое чувство, ладовое чувство, звуковысотное чувство, эмоциональная отзывчивость) [2, с. 111].

II этап – организационно-содержательный (построение индивидуального образовательного маршрута, подбор и разработка методик,

стимулирующих творческую активность, создание комплекса интегрированных занятий, организация педагогической деятельности на основе сотрудничества всех участников педагогического процесса).

III этап – рефлексивно-оценочный (анализ результатов педагогической деятельности, коррекция выбранных методик).

Таким образом, педагогическое обеспечение, основанное на принципах индивидуализации, интеграции и педагогического взаимодействия, является необходимым фактором успешной активизации творческого развития обучающихся.

Литература

1. Азарова Н.М. Креативность как слово и как концепт // Критика и семиотика. – 2014. – № 2. – С. 21–30.

2. Анисимов В.П. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – 200 с.

3. Галянт И.Г. Музыкально-игровая деятельность как средство развития творческих способностей старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2006. – 186 с.: ил. 4. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: уч.-метод. пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2013. – 656 с.

5. Гомонова Е.А. Развитие креативности дошкольников // Музыкальный руководитель. – 2013. – № 1. – С. 8-9; № 2. – С. 8–11; № 3. – С. 12–18.

6. Енин А.В. Система воспитания творчески активной личности учащихся во внеклассной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2010. – 44 с.

7. Коданева К.Н. Творческая самореализация учащихся учреждений дополнительного образования в музыкальной деятельности на основе интеграции искусств: автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.01. – Чебоксары, 2013. – 22 с.

8. Кузнецова Г.В. Развитие образной выразительности // Музыкальный руководитель. – 2012. – № 3. – С. 2–6.

9. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студентов высших учебных заведений. – Дубна: Феникс, 2011. – 352 с.

10. Рогаткина Т.И. Музыка – образ – игра – обучение // Музыкальный руководитель. – 2006. – № 4. – С. 2–9.

11. Рыбакова Е.А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Челябинск, 2015. – 26 с.

12. Скворцова Т.П. Арт-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – В. Новгород, 2017. – 26 с.

13. Тарасова К.В., Петрова М.Л., Рубан Т.Г. «Синтез»: программа развития музыкального восприятия на основе трех видов искусств. – М.: Виоланта, 1999. – 46 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

Интерактивная музыкальная деятельность – путь формирования интонационного мышления школьников

Красильников Игорь Михайлович,
доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования», Москва

Interactive musical activity – the way of forming intonational thinking of schoolchildren

Igor Krasilnikov,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Chief Researcher,
FSBSI "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: imkras@yandex.ru

Ключевые слова: школьники, интонационное мышление, восприятие музыки, исполнительство, интерактивная музыкальная деятельность.

Keywords: schoolchildren, intonational thinking, music perception, performance, interactive musical activity.

Аннотация. Интонационное мышление позволяет «слышать» содержание звучащей музыки и трансформировать в звуки немузыкальные переживания. Его формирование в рамках общего образования традиционно связывается с приобщением школьников к восприятию музыки и исполнительству. Однако данные виды деятельности в своем развернутом виде недоступны большинству школьников. Автором статьи для формирования их интонационного мышления предлагается третий путь – приобщение к интерактивной музыкальной деятельности.

Abstract. Intonational thinking allows you to "hear" the content of the sounding music and transform the sounds into non-musical experiences. Its formation within the framework of general education is traditionally associated with the involvement of schoolchildren in music perception and performance. However, these activities in their expanded form are not available to most students. The author of the article proposes a third way for the formation of their intonation thinking – introduction to interactive musical activity.

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ, номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9.

В основе концепции интерактивной музыкальной деятельности школьников лежит асафьевское понимание интонации, которая «связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и слушание-слышание» [3, с. 297]. Отсюда следует, что действия слушателя, исполнителя или композитора неразрывно связаны с выразительностью музыкального звучания. Если речь идет о слушании музыки, это выражается в непроизвольном ее подпевании, подыгрывании на мнимом инструменте или отображении с помощью жеста, танцевального дви-

жения, что совершаются во внутреннем плане. Если речь идет о сочинении или исполнении музыки, данное внутреннее действие выводится во внешний план, определяя особенности этих видов музыкальной активности. Так проявляет себя интонационное мышление, лежащее в основе любых видов интонационной деятельности. Его предназначение – раскрывать смыслы в звуках и находить пути преобразования звуков в смыслы, тем самым обусловливая переживание музыки как некоего содержания.

Традиционный путь музыкального обучения связан либо со стимулированием определенных действий ученика, призванных породить музыкальное звучание (в данном случае он занимает позицию исполнителя, композитора, импровизатора и т. п.), либо с побуждением у него определенных образов и эмоций, вызванных этим звучанием (позиция слушателя). В обоих случаях наиболее сложен начальный этап, когда возникает проблема формирования у ученика интонационного мышления. Его действия должны произвести выразительное звучание, но как эта выразительность с ними связана, он не представляет; а звучание должно вызвать переживание, но каким должно быть оно – ему неясно. Беда состоит в том, что действия ученика и выразительность музыки в его сознании существуют изолированно друг от друга, и ни о каком интонационном мышлении говорить не приходится.

Учитель может ярко рассказывать о музыке, подготовленной для послушивания, исполнения или сочинения обучающимся, но его слова, безусловно, лишены наглядности, и одних их недостаточно для того, чтобы связать музыку с переживаниями юного слушателя, исполнителя или композитора. И при переходе от слов к музыкальной деятельности ребенок без опыта интонирования оказывается в положении, когда вместо обучения плаванию его просто бросают в воду – может, поплывет, а может, утонет.

Очень часто отсутствие необходимого интонационного опыта приводит к тому, что продуктивные действия ученика превращаются в потуги графомана или пустое перебирание клавиш, а восприятие – в произвольное фантазирование под музыку. И ключевая педагогическая проблема как раз состоит в том, чтобы сформировать и развить интонационное мышление до уровня, достаточного для самостоятельного осуществления учеником данных видов музыкальной деятельности.

Путь формирования интонационного мышления, как и любого другого, связан с интериоризацией внешних действий, то есть переходом их в процессы, протекающие в умственном плане (Л.С. Выготский). Но что делать, если никакие музыкальные действия, свернутые варианты которых могли бы послужить основанием для подобных процессов,

недоступны ребенку? В самом деле, импровизация, исполнение, сочинение и др. строятся на развернутой системе операций, их усвоение составляет непреодолимую проблему в условиях музыкального всеобуча. Но раз нет достойного художественного уровня музыкальных действий – нет и их отражения в мышлении. Круг замыкается, интонационный процесс не возникает со всеми негативными для развития обучающихся последствиями.

Интерактивная музыкальная деятельность школьников, понимаемая как деятельность, направленная на проживание музыки в процессе ее создания или восприятия и построена на комплементарном взаимодействии с внешним источником ее звучания, как раз призвана разорвать этот круг. Ведь она интегрирует действия школьников и музыкальное звучание.

Ребенок не «наблюдает» музыку со стороны и не позиционирует себя отдельно от нее в качестве автора или исполнителя, что характерно для автономной музыкальной деятельности и в своем полноценном виде пока ему недоступно. Он, подобно древнему автокоммуникатору, сразу погружается в некий процесс, где проявляет себя «в унисон» со звучанием музыки. Притом его действия могут быть самыми разными – это жестикуляция (переходящая в палмофонию), графическое изображение (палмография), импровизация, исполнение, сочинение и др. А поскольку все эти действия так или иначе отображают музыкальное звучание или его органично дополняют, они и служат источником формирования интонационного мышления.

Данные действия направлены не на слушателя или других членов музыкально-коммуникативной цепочки, а исключительно на себя. Их цель – стимулировать собственное музыкальное переживание. При этом используются простейшие инструменты и приемы игры на них, и такие действия доступны абсолютно всем детям.

Вместе с тем получающийся продукт вовсе не воспринимается учеником как примитивный, поскольку включает не только игру его и его товарищей, но и внешний источник звучания. Таким образом, удается сохранить интерес школьников к музыкальной деятельности.

Итак, толчок развитию их интонационного мышления задан, и решение ключевой педагогической задачи намечено. А значит, вероятность педагогического брака, связанного с произвольным фантазированием учеников под музыку вместо ее адекватного восприятия, бессмысленной игрой в звуки вместо достижения выразительности в импровизации, исполнении или сочинении, снижается. Теперь можно приступить к решению других задач, связанных с усложнением и разветвлением музыкальной деятельности.

Она развивается в двух противоположных направлениях: один вектор – восприятие, другой – различные виды продуктивного творчества. В первом случае постепенно уменьшается роль действий учеников, связанных с выходом интонационной деятельности во внешний план. Они меньше «дирижируют», наигрывают или напевают под звучание музыки. Эти «подпорки» постепенно становятся ненужными – внешние действия интериоризируются, превращаясь в отражающие их внутренние, мыслительные, что свойственно развитым формам восприятия.

В других случаях, напротив, внешние проявления ученика постепенно усложняются, сближаясь с такими видами деятельности, как импровизация, исполнительство, композиция, электронное музыкальное творчество и др. При этом постепенно утрачивают свое значение уже иные «подпорки» – внешнее дополнение звучания. Оно устраняется, и все эти виды музицирования обретают самостоятельный вид.

Такая трансформация интерактивной деятельности в различные виды автономной определяет характер и целевую направленность ее развития. Притом в рамках общего образования, в отличие от предпрофессионального, эта цель не обязательно должна быть поскорее достигнута, и процесс подобной трансформации может занять все время обучения. Зато возможность для приобщения к основам музыкальной деятельности самых разных видов и тем самым – формирования интонационного мышления для самого широкого круга школьников – становится вполне реальной.

Интерактивная музыкальная деятельность открывает небывалые перспективы в концертных выступлениях школьников. Никогда ранее они не имели возможность выступать вместе с профессиональными артистами. Это осуществимо при любом уровне овладения ими технологий исполнительства – лишь бы знали и любили музыку, представляемую на сцене. Так, в 2015–2018 гг. в Москве, Перми и Якутске с успехом прошло 13 концертов проекта «Музицирование для всех», в каждом из которых вместе с профессиональными оркестрами выступили около 200 школьников. Подобные выступления способствуют возникновению детских инструментальных ансамблей во многих общеобразовательных организациях, что самым благоприятным образом сказывается на музыкальном развитии школьников.

Литература

1. Акишина Е.М. Возможности современных педагогических технологий в непрерывном художественном образовании // Педагогика искусства. –

2018. – № 2. – http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_8-14.pdf

2. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб.: Изд-во «Композитор • Санкт-Петербург», 2012. – 98 с.

3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.

4. Коэн В. Метод музыкальных зеркал / В. Коэн; Пер.Т. Вендрова // Искусство в школе. – 1999. – № 4. – С. 14–16; № 5. – С. 10–14.

5. Красильникова М.С. Принцип симфонизма как фактор углубления интонационного подхода в музыкальной педагогике // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2015/krasilnikova.pdf

Элементарная теория музыки как учебная дисциплина: от традиционного к метапредметному подходу в обучении

Кузнецова Наталья Николаевна,
заместитель директора по учебной работе, преподаватель,
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Тверской музыкальный колледж им. М.П. Мусоргского», г. Тверь

Elementary theory of music as an academic discipline: from the traditional to the metasubject approach in teaching

Natalya Kuznetsova,
Deputy Director for Academic Affairs, teacher, State budget professional educational institution "Tver Musical College named after M.P. Mussorgsky", Tver city
E-mail: tvermusiccollege@mail.ru

Ключевые слова: элементарная теория музыки, метапредметный подход, среднее профессиональное образование, преподавание музыкально-теоретических дисциплин.
Keywords: elementary theory of Music, meta-disciplinary approach, teaching of music theory disciplines.

Аннотация. В статье дается сравнительный анализ традиционного и метапредметного подхода в обучении на примере изучения дисциплины «Элементарная теория музыки» в музыкальном колледже. Анализ сделан на основе личного опыта преподавания данной дисциплины. Автором затрагиваются вопросы актуализации теоретического материала, методики преподавания дисциплины и значения межпредметных связей. Также рассматриваются некоторые аспекты преодоления когнитивных проблем в профессиональной деятельности.
Abstract. The article provides a comparative analysis of the traditional and meta-disciplinary approach to learning on the example of studying the discipline "Elementary Theory of Music" in a music college. The analysis is based on the personal experience of teaching this discipline. The author touches upon the issues of updating the theoretical material, methods of teaching the discipline and the importance of interdisciplinary connections. Some aspects of overcoming cognitive problems in professional activity are also considered.

Данная статья основана на многолетнем опыте преподавания дисциплины «Элементарная теория музыки» в Тверском музыкальном колледже у студентов разных специальностей – «Инструментальное исполнительство», «Теория музыки», «Хоровое дирижирование», «Сольное и хоровое народное пение». Анализируя результаты, полученные в ходе обучения студентов, рассматривая, насколько цели, поставленные в начале обучения, были достигнуты к концу курса, автор статьи постепенно уходит от классического, традиционного видения методики преподавания элементарной теории музыки к использованию метапредметного подхода. Основные причины этого перехода – недостаточная степень освоения материала и его применения в практической

деятельности, отсутствие сформированных логических связей между отдельными темами и невозможность осознания материала дисциплины внутри культурно-исторического контекста. Переориентация в методике преподавания была необходима в связи с назревшей потребностью актуализировать дисциплину, сделать ее максимально приближенной к профессиональной деятельности студентов, сформировать у них широкий кругозор в области музыкального искусства, пользуясь средствами межпредметной интеграции.

Элементарная теория музыки – основная общепрофессиональная дисциплина для специальностей среднего профессионального образования укрупненной группы «Музыкальное искусство», являющаяся базовой для получения музыкального образования вообще. Значение этой дисциплины в обучении профессионального музыканта огромно. Изучение «Элементарной теории музыки» – обязательный компонент основной образовательной программы, так как закладывает фундамент для всех без исключения дисциплин музыкально-теоретического цикла – сольфеджио, гармонии, полифонии, анализа музыкальных произведений, музыкальной литературы, инструментоведения, композиции. Естественно, что без знаний в области теории музыки невозможно освоение и специальных дисциплин – специального инструмента, ансамбля, оркестра и проч.

Освоение элементарной теории музыки в музыкальном колледже связано с двумя приоритетными задачами: во-первых, это систематизация знаний, умений и навыков, полученных в начальном музыкальном образовании: детские музыкальные школы или школы искусств; во-вторых, это расширение, углубление данного комплекса с учетом направленности получаемой специальности. Дисциплина «Элементарная теория музыки» только по своему названию элементарна; по факту же она далеко не элементарна. В связи с этим преподавателю музыкального колледжа необходимо четко осознавать, что существует огромное отличие собственно теории музыки от музыкальной грамоты. Именно к музыкальной грамоте, с учетом ее содержательной стороны, и было бы более уместно применять термин «элементарная». Авторы учебников (см., например, учебник «Теория музыки» [1, с. 3]) сознательно и мотивированно отказываются от использования словосочетания «элементарная теория музыки».

Теория музыки изучается студентами, имеющими музыкальное образование, на 1 курсе в течение всего учебного года, и на 2 курсе – студентами без начального музыкального образования, после освоения ими музыкальной грамоты (в зависимости от приобретаемой специальности). Общий объем аудиторной нагрузки за весь курс обучения

составляет 72 академических часа. Такое распределение часов в учебном плане позволяет преподавателю построить курс, максимально подробно и полно охватывая важнейшие понятия; за время занятий планировать изучение не только теоретического материала, но и уделять достаточное количество времени развитию и закреплению практических навыков. Необходимо отметить, что в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, программа учебных дисциплин разрабатывается самостоятельно образовательной организацией, с учетом сложившихся традиций преподавания и методической целесообразности, поэтому преподаватели имеют возможность воплотить свои творческие идеи, моделируя курс по своему усмотрению. Кроме того, они могут выбирать наиболее актуальные и удобные для них методы и технологии.

Обратимся к особенностям традиционного подхода в обучении «Элементарной теории музыки». За основу можно взять очень популярные, распространенные в среднем профессиональном образовании отечественные учебники, например: «Курс теории музыки» А. Островского, «Элементарную теорию музыки» И.В. Способина, «Элементарную теорию музыки» Л. Красинской и В. Уткина и др. Во всех этих учебниках (да и в других, менее распространенных) выдерживается один и тот же принцип – темы чередуются, начиная с общих (тема «Звук, его свойства», «Ритм, метр», «Лад, тональность»), переходя к более сложным (например, «Модуляция») и заканчивая общими вопросами строения музыкальной речи.

Приведем пример распределения тематического материала внутри курса с учетом использования традиционных методов обучения (без указания количества часов по темам), сделанный на основе материала учебника И.В. Способина [2]:

1. Звук.
2. Метр, ритм, темп.
3. Интервалы.
4. Аккорды.
5. Общие понятия о ладе. Диатонические лады и пентатоника.
6. Тональность.
7. Интервалы и аккорды мажора и минора.
8. Родство тональностей и модуляция.
9. Музыкальная фактура. Музыкальный синтаксис.

Особенность трактовки традиционного курса – это изучение теоретического материала по указанным темам, закрепление его в практических упражнениях – письменных и на инструменте. Естественно, что

традиционное построение курса предполагает обязательную связь с другими дисциплинами, как указывалось выше. Но при использовании традиционного подхода к обучению студент получает информацию о том или ином элементе музыкального языка в виде правила, определения, практического их применения в конкретном перечне упражнений. Активно практикуется и отсылка к каким-либо музыкальным образцам, к способам применения полученных знаний в других музыкально-теоретических дисциплинах (в особенности в сольфеджио). Эта связь между теорией и сольфеджио так и остается единственной, активно используемой студентом. Такая ситуация продолжается до тех пор, пока на других дисциплинах (как музыкально-теоретических, так и специальных) преподаватель не вернется к ранее изученному материалу, обратив внимание студента на определенном явлении, изученном в курсе теории музыки, и создав при этом в мышлении студента необходимые смысловые арки.

Таким образом, при внешней связи дисциплины «Элементарная теория музыки» с другими музыкальными дисциплинами студент не всегда может соотнести изучаемый теоретический материал со своей практической деятельностью на других занятиях. Такая изолированность, естественно, не способствует сформированности как общих, так и профессиональных компетенций студента, тормозит погружение в профессию, препятствует его разностороннему развитию. Более того, многие знания, полученные в отрыве от контекста, не могут объединиться в единую понятийную и содержательную систему и в связи с практической невостребованностью просто забываются. При изучении какой-либо другой дисциплины, а также в исполнительстве приходится снова возвращаться к ранее изученному материалу, восстанавливая и реконструируя забытые или неполные сведения.

Гораздо меньше проблем возникает при использовании метапредметного подхода в обучении. В основе лежит принцип применения систематизированных знаний, основанных не на заучивании разобщенного учебного материала, а понимании процесса возникновения знаний. При использовании такого подхода возникают понятийные и межпредметные связи, необходимые для решения профессиональных задач. Основной идеей метапредметности в обучении является идея рефлексивности по отношению к изучаемому материалу, что и диктует способы работы на занятиях. Создание метапредметной проблемной ситуации позволяет гораздо шире и полнее использовать возможности междисциплинарной интеграции, что крайне важно в изучении теории музыки.

Итак, абсолютно любой материал курса теории музыки может быть преподнесен в рамках декларируемого в данной статье метапредмет-

ного подхода. Для того чтобы увидеть разницу в подаче одного и того же теоретического материала, можно сопоставить содержание какой-либо темы курса. При этом следует отметить, что количество часов на изучение отдельной темы может варьироваться от подхода; преподаватель или автор учебной программы должен предусмотреть это заранее.

Например, тема «Лад» в традиционной трактовке курса связана с изучением пентатоники и различных модальных диатонических ладов, именуемые по странному стечению обстоятельств «ладами народной музыки». Полученные теоретические сведения закрепляются практическими формами работы по построению и определению ладовых структур, анализу музыкальных произведений, содержащими необходимый ладозвукорядный материал. Таким образом, в данной теме не представлена историко-культурная концепция эволюции лада, весьма ограниченно затрагиваются ладовые концепции музыки XX века (или рассматриваются, но вне исторического процесса). Сразу же следует отметить, что даже на 1 курсе многие студенты исполняют произведения К. Дебюсси, М. Равеля, Б. Бартока, С. Прокофьева, Д. Шостаковича, А. Скрябина и других выдающихся композиторов современности, профессиональное исполнение музыки которых невозможно без осознания ладовых особенностей их произведений.

При метапредметном подходе в обучении тема «Лад» приобретает совершенно иную, более широкую, историко-культурную трактовку. Наметим ключевые точки данной темы:

1. История появления лада: структуры древнегреческих ладов с обязательной отсылкой к философским теориям Пифагора и Платона, эстетико-семантический компонент при использовании каждого лада;

2. Особенности возникновения системы европейских средневековых ладов: историко-культурная справка (значение христианства, труды Боэция и влияние на них древнегреческой ладовой теории), необходимо обратиться к особенностям использования ладов в монодии и раннем многоголосии Средневековья с анализом музыкальных примеров.

3. Особенности ладового мышления эпохи Возрождения; эволюция музыкального мышления в связи с зарождением оперного жанра и, как следствие, зарождением функциональности.

Далее необходимо обратить внимание студентов на принципиальное отличие лада от тональности из-за разницы в способе организации музыкального материала – горизонтальном или вертикальном. Целесообразным продолжением этой темы будет изучение тональности, а затем возвращение к теме «Лад», но уже как явлению музыкальной

культуры XX века. В связи с особенностями ладовых структур современной музыки необходимо коснуться додекафонии, неомодальности, симметричных ладов (включая лады ограниченной транспозиции О. Мессиана) и именных ладов.

Как видно из приблизительной компоновки темы, от преподавателя требуется не только идеальное знание теоретического материала, но и умение проиллюстрировать урок художественными примерами (музыкальными, изобразительными и литературными). Более того, необходимо максимально доходчиво объяснить студентам 1 курса, только-только начавшим обучение в колледже, основы философских концепций древнегреческих и средневековых ученых, представить историко-культурную модель той или иной эпохи, проследить связи между событиями истории и явлениями культуры и, главное, выстроить весь этот материал вокруг главной проблемы – изучения лада. При постановке этих задач не получится использовать лекционный способ ведения урока; преподавателю необходимо вовлечь студента в процесс поиска материала, фактов, иллюстраций, способов решения проблемы, подключить возможности дедуктивного и индуктивного мышления, то есть максимально активизировать когнитивные процессы. Необходимо тонко и аккуратно направлять, вести обучающегося через лабиринт разрозненных деталей, постепенно выстраивая в его сознании целостную картину явления.

Будучи насыщенным разнообразным, разноплановым материалом, спорами и дискуссиями, интеллектуальной, аналитической работой, уроки станут открытиями, причем не только в музыкальной сфере, но и в области истории, философии, изобразительного искусства, литературы. Из сухого материала, не имеющего историко-культурной привязки, обучение в условиях метапредметного подхода превращается в создание особой образно-эмоциональной картины явления, осознанного и воссозданного с помощью знаний и воображения. Теоретические понятия, ставшие «реальными» благодаря ассоциативному мышлению, встроившиеся в общую картину, с большей долей вероятности найдут практическое применение в профессиональной деятельности студента.

В распределении теоретического материала как отдельной темы, так и курса в целом, желательно использовать концентрический принцип. Преподаватель может в перспективе планировать обучение по всему комплексу «точных» музыкально-теоретических дисциплин (теории музыки, сольфеджио, гармонии и полифонии) так, что студент будет рассматривать одни и те же понятия в условиях разных дисциплин, раскрывая их для себя каждый раз с новой стороны в различных условиях. Например, понятие «аккорд» будет первоначально раскры-

то на дисциплине «Элементарная теория музыки» в теме «Аккорд как структура», затем – в темах «Аккорды в ладу», «Альтерация», «Энгармонизм» и «Модуляция». Одновременно с этим тот же материал будет прорабатываться в практике на сольфеджио, а на следующий год обучения – вернется уже при изучении дисциплины «Гармония», закрепляясь опять на сольфеджио. Возвращаясь каждый раз к данному понятию, анализируя его с разных сторон и в разных условиях, у студента сформируется целостное представление, подкрепленное практической работой по теме в условиях художественного и историко-культурного контекста.

Подводя итог всему сказанному, необходимо отметить разницу результатов при традиционном и метапредметном подходах в обучении теории музыки. Традиционный подход предполагает:

• линейное планирование курса и, как следствие, – постепенное забывание пройденного материала в связи с невостребованностью;

• изучение материала вне музыковедческого и исторического контекста, что не дает понимания масштабных явлений в области культуры;

• недостаточное осознание возможностей применения знаний в практической сфере деятельности.

Метапредметный подход позволяет:

• использовать концентрическое планирование курса, что способствует постоянному закреплению материала на новых уровнях;

• использовать широкие возможности историко-культурного контекста, что создает более прочные понятийные связи и поднимает общий культурный уровень обучающегося;

• позволяет находить применение знаний теории музыки в различных областях музыкального искусства (как в теоретических, так и практических).

В заключение стоит сказать несколько слов о роли преподавателя. Как становится понятно из контекста, личностные качества, уровень образования и культуры, оснащенность необходимыми знаниями должны быть на высоком профессиональном уровне. Невозможно использовать метапредметный подход преподавателю, не обладающему широким кругозором и не владеющему знаниями в области педагогики и психологии.

Необходимо отметить огромную познавательную и воспитательную роль метапредметного подхода в обучении элементарной теории музыки. Во-первых, студент учится мыслить, и при этом мыслить масштабно, привлекая для объяснения музыкального явления сведения из смежных видов искусств, истории и литературы. Это позволяет мак-

симально расширить сферу интересов обучающегося, сформировать его мировосприятие и подготовить фундамент для дальнейшего профессионального роста и самосовершенствования. Во-вторых, студент учится анализировать явления не отдельно, а во взаимосвязи с другими явлениями и событиями, учится находить эту связь, скрытую и неочевидную.

Таким образом, в рамках даже одной дисциплины решаются важные профессиональные, образовательные и общекультурные задачи.

Идеальной для обучения была бы ситуация, когда разные преподаватели музыкально-теоретических дисциплин, работающие с одними и теми же студентами, действовали в рамках единого образовательного пространства, выстраивали общую образовательную траекторию.

Элементарная теория музыки – это дисциплина, находящаяся на стыке художественного и научного познания, требующая интегративного и конвергентного подхода в способах получения и применения знаний. Метапредметный подход при изучении теории музыки способствует формированию целостной картины художественного явления, пониманию механизмов функционирования музыкального материала и практической реализации приобретенных в ходе изучения данной дисциплины знаний.

Литература

1. Теория музыки: Учебник для музыкальных училищ и старших классов специальных музыкальных школ / Общ. ред. Т.С. Бершадской. – СПб.: Композитор • Санкт-Петербург, 2003.

2. Способин И.В. Элементарная теория музыки / И.В. Способин. 9-е изд. – М.: Планета музыки, 2017.

Мультимедиа в искусстве XXI века: педагогический потенциал

Пирязева Елена Николаевна,
кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования», Москва

Multimedia in the art of the XXI century: pedagogical potential

Elena Piryazeva,
PhD, senior researcher,
The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: elpiry@mail.ru

Ключевые слова: художественная одаренность, творческая деятельность, современная музыка, электронная музыка, опера, мультимедийный продукт.

Keywords: artistic giftedness, creative activity, contemporary music, electronic music, opera, multimedia product.

Аннотация: В статье показаны педагогические возможности современных форм и видов искусства, основанных на художественном мультимедиа. В центре дискурса – особенности проецирования найденных в искусстве новаций в область образования, рассмотренные на примере жанра оперы и его трансформации в процессе взаимодействия с мультимедиа.

Abstract: The article shows the pedagogical possibilities of contemporary forms of art based on artistic multimedia. In the center of the discourse there are features of projection of innovations in the field of education found in art, considered on the example of the opera genre and its transformation in the process of interaction with multimedia.

Исследование выполнено в рамках проекта «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий». Номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9.

Современные технологии, получая все большее распространение, активно проникают в искусство. Особое место занимает мультимедиа. Мультимедиа предполагает передачу содержания с использованием информационно-компьютерных технологий: с помощью звука, компьютерной графики, видеоряда. Информация может быть представлена комплексом текстовой, аудиальной, видео- и графической информации. Благодаря способности воздействовать одновременно на разные органы чувств человека, мультимедиа открывает широкие возможности в искусстве, позволяя более выпукло выражать и преобразовывать художественный образ, участвовать в процессе жанрового возникновения и жанровой трансформации, модифицируя традиционные разновидности. Жанр оперы как синтетический жанр органично сочетается с техническими инновациями.

Поначалу опера стала осваивать средства радиотехники и кинематографа. Результатом стало возникновение радиопостановок опер великих композиторов, например: Вебера «Волшебный стрелок», Чайковского «Иоланта», Глинки «Жизнь за царя» или киноверсий, например «Травиатта» и «Отелло» Верди режиссера Франко Дзеффирелли.

Другой путь взаимосвязи оперы и кино предложил американский композитор Филип Гласс. Он задумал и осуществил трилогию опер «Орфей», «Красавица и Чудовище», «Ужасные дети», основанную на фильмах Жана Кокто. Выбор именно этих фильмов в качестве основы своих опер Гласс объяснял совершенным владением Кокто безошибочным чувством развивать драматургический конфликт [2, с. 419].

Описывая этапы работы над трилогией, Гласс выделяет две стадии: раскрытие сюжетных лейтмотивов фильмов, где главным, по мнению композитора, является стремление Кокто в своих трех фильмах «описать творческие способности и творческий процесс, поговорить о них, дать наставления» [2, с. 423]. Вторая стадия – пересмотр отношений между оперой и кино. В их результате фильм «Орфей» превратился в оперный спектакль, фильм «Ужасные дети» – в балет-оперу.

Фильм «Красавица и Чудовище» получил наиболее интересное и новаторское воплощение. Для его выполнения Гласс спроецировал видеоряд на экран, полностью убрав звуковую дорожку – и музыку, и реплики, получив зрительный материал оперы. Выполнив хронометраж каждого слога в каждой сцене, композитор получил точное представление о времени звучания каждой певческой партии: «Дальнейшая работа напоминала развешивание белья на веревке. Я начал с инструментального аккомпанемента, написанного для моего собственного ансамбля. Теперь я знал, какое место должна занимать вокальная линия, и какие ноты должны звучать в инструментальном аккомпанементе» [2, с. 427].

Партитуру предполагалось исполнять вживую, одновременно с показом видеоряда. Руководить исполнением должен был дирижер, и в его задачу входило синхронизировать игру музыкантов ансамбля и певцов, исполнителей вокальных партий, с происходящим на экране: «Эта постановка возымела удивительный и нежданный эффект. Мы вскоре обнаружили, что первые 8–9 минут публика просто не понимала, что происходит. Она видела на экране фильм, а под экраном – певцов, но лишь на восьмой или девятой минуте догадывалась, что голоса певцов подменяют собой голоса актеров на экране. Затем живые певцы и целлулоидные актеры сливались в некие двуединые образы и оставались таковыми, пока пение не умолкало, а на экране появлялся последний кадр фильма… Слияние живого исполнения с записанным на кинопленку, неожиданное и потрясающее» [2, с. 428-429].

Первая российская мультимедиа-опера – сочинение Владимира Тарнопольского «По ту сторону тени», написанная в 2006 году. Литературной основой оперы стали «Притча о пещере» Платона, легенда о происхождении живописи Гая Плиния старшего, фрагменты шедевров мировой литературы, такие как «Божественная комедия» Данте, «Спор искусств о первенстве» Леонардо, «Странник и его тени» Ницше. Мультимедийные технологии в опере Тарнопольского связывают воедино музыку, хореографическое движение, интерактивное видео, декорации, становясь равноправным, наряду с музыкантами, действующим лицом спектакля.

Премьера еще одной отечественной мультимедийной оперы «Curiosity» состоялась в декабре 2018 года. Автор оперы композитор Николай Попов обратился к теме освоения космоса, назвав свою оперу именем американского марсохода.

Мультимедийность обеспечивает многоплановость развития сюжета сочинения Попова, происходящего на сцене и на экране. Певцы на сцене изображают сотрудников НАСА, регламентирующих связь с марсоходом. На экране проецируется точка зрения персонажей сюжета марсохода – передаваемые им изображения пейзажных картин Марса, студентки из Канзаса, бывшего программиста НАСА, охранника из Ростова, высказывающихся о Марсе и марсоходе. Точка зрения композитора обрамляет оперу, возникая в начале и конце сочинения, когда на экране в формате *Word* декларируется «Манифест свободной музыки». Разными шрифтами выделяются особо значимые, по мнению автора, выражения. Помимо сюжетной линии объединяющим началом оперы служит музыка как аккомпанемент к происходящему и на сцене, и на экране в исполнении ансамбля в составе саксофона, ударных, скрипки, альта, виолончели, флейты, гобоя, фортепиано, баяна.

Мультимедийные оперы открывают возможности расширять сферы восприятия, благодаря привлечению интерактивности, обеспечивающей взаимообусловленную трансформацию сценических эффектов. С помощью экрана, транслирующего происходящее, как в любой точке нашей родной планеты, так и какой-либо другой, сюжетные события всесторонне освещены. Учащенный ритм чередований смены планов с участием мультимедиа поддерживает интерес зрителей на высоком тонусе. Это позволяет добиваться сюжетной и зрительной многоплановости, расширяя содержательные сферы оперы, увеличивая интерес и внимание зрителей к каждому мгновению происходящего.

Взаимодействие оперы с техническими новациями порождают современные открытия в искусстве и, обладая мощным педагогическим потенциалом, открывают возможности поиска новых путей препода-

вания в силу того, что педагогика искусства «находится в зависимости от процессов, происходящих в искусстве и в целом – в художественной культуре» [1, с. 12]. Учебные ресурсы расширяют способы сочетания звука, компьютерной графики, видеоряда, облекая содержание обучения в разные информационно-текстовые формы, инициативно воздействующие на весь спектр чувств обучающихся. Некоторые принципы мультимедийных опер можно применять на занятиях с детьми. Среди них: создание сцен для радиопостановок, их драматургическая, сюжетная и ролевая проработка, озвучивание сцен мультфильмов, кинофильмов. В зависимости от педагогических задач, дети могут сами сочинять текст для выразительного чтения, освоения навыков актерской игры, а также текст и музыку для вокального номера: песни, музыкальной декламации с целью освоения того или иного вида оперного пения.

Одним из вариантов проектной деятельности может стать создание видеоматериалов для живого концертного выступления одноклассников, обучающихся игре на музыкальных инструментах. Можно подготовить видеоряд из библиотеки интернет-ресурсов, составив ролик в виде слайд-шоу интересных рисунков или фотографий, или из любимых мультфильмов и фильмов. Очень важно заранее продумать и всесторонне обсудить сюжетную последовательность будущего видеоряда. Кроме того, необходимо обучить детей пользоваться компьютерными программами, обеспечивающими монтаж необходимых для сюжета фрагментов.

Освоив работу с видеокамерой, дети могут сами стать режиссерами и операторами собственных видеороликов. Интересна работа над организацией проекта-конкурса, направленного на создание короткометражных фильмов к концертному исполнению соучеников. При этом пригодятся и навыки использования программ для видеомонтажа. Это позволит привлечь всех детей к разным видам творческой деятельности, в результате которой каждый ребенок сможет на собственном опыте почувствовать, что «могущество художника в способности преображать мир» [2, с. 430].

Литература

1. Савенкова Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание / Л.Г. Савенкова. – М.: ИХО РАО, 2011. – 280 с.

2. Гласс Ф. Слова без музыки: Воспоминания. – СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2017. – 472 с.

Развитие концентрации внимания в подготовке к концертному выступлению

Просвирова Любовь Николаевна,
преподаватель,
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств им. Василия Васильевича Андреева», г. Тверь

The development of concentration in the preparation to concert performance

Liubov Prosvirova,
Teacher,
Municipal budgetary institution of additional education "Children's School of Art named after Vasily Vasilyevich Andreev", Tver city
E-mail: Cellove4ek@yandex.ru

Ключевые слова: внимание, концентрация внимания, навык.
Keywords: attention, concentration, skill.

Аннотация. В статье обоснована актуальность и значимость проблемы развития концентрации внимания обучающихся в подготовке к концертному выступлению. Автор анализирует представленные в психологической и педагогической литературе определения понятий: «внимание» и «сосредоточенность». Приведены возможные способы повышения концентрации внимания во время домашних занятий с помощью использования различных методических приемов.

Abstract. The article substantiates the relevance and significance of the problem of developing the concentration of students' attention in preparing for a concert performance. The author analyzes the definitions of concepts presented in the psychological and pedagogical literature: «attention» and «concentration». Presents possible ways to increase concentration during homework through the use of various teaching methods.

Любой вид деятельности обучающегося требует максимальной концентрации внимания и сосредоточенности. Необходимы как пристальное самонаблюдение, так и анализ своих действий, напряженный поиск и строгий самоконтроль. Но, с другой стороны, именно осмысленные, «умные» действия и вырабатывают эти качества. На пустом месте, сами по себе, они не возникают.

Способность самососредоточения, внутренней концентрации поддается формированию и развитию. В психологическом анализе личности обучающегося особенности внимания занимают важное место.

В рамках нашего исследования рассмотрим точку зрения педагогов, музыкантов и актеров о проблеме развития исполнительского внимания и, в частности, концентрации.

К.С. Станиславский полагал, что «творчество есть, прежде всего, полная сосредоточенность нашей духовной и физической при-

роды» [9]. «Сосредоточенность – это первая буква в алфавите успеха...» [3], – отмечал И. Гофман.

Б.М. Теплов в своей работе «Психология музыкальных способностей» так формулирует характеристики этих явлений: «Внимание – умение отвлекаться от наличных в данный момент помех, умение возвращаться к творческому процессу после вынужденного отрыва от него, концентрация интеллектуальной и эмоциональной деятельности на объекте... волевые особенности личности – умение направить концентрированное внимание интеллектуальных и эмоциональных сил на объект. И умение концентрироваться и преодолевать неблагоприятные факторы, как внутренние, так и внешние» [10].

Музыканты и педагоги высоко ценят сосредоточенность как необходимый процесс работы над музыкальным произведением. Л.С. Ауэра утверждал: «...если данное лицо неспособно к длительной сосредоточенности», то занятия игрой на скрипке для него «пустая трата времени» [1]. Другие педагоги подчеркивают, что «продуктивность всякой работы зависит от сосредоточенности на ней внимания» [5]. Внимание – неотъемлемая составляющая успеха в деятельности ученика.

Успешность обучающегося – это результат его домашней работы, демонстрируемой им на концертном выступлении. Внимание играет здесь главную роль. Организуя процесс работы, оно активизирует слуховую, ритмическую, эмоциональную настройку перед исполнением, принятие требуемого положения тела и рук для выполнения игровых движений. Основным контролирующим и направляющим фактором является слух.

Мобилизуя сосредоточенность внимания, обучающийся должен считаться с наличием таких важных особенностей внимания, как объем, устойчивость, распределение и переключение.

К сожалению, объем нашего внимания ограничен; это значит, что мы не можем в равной степени выполнять одновременно несколько различных заданий или воспринимать с полным осознанием несколько объектов. Поэтому необходимо при новых заданиях ограничивать количество основных указаний, сводя их к минимуму, чтобы не распылять внимания.

Ограниченной бывает и длительность (устойчивость) внимания, поддерживаемая обычно интересом к работе, пониманием поставленной задачи и развивается при наличии усилий воли.

Не менее важно умение произвольного и своевременного переключения сознания с мелких и частных на все более общие и сложные проблемы.

С течением времени, по мере приобретения навыка к сосредоточенным занятиям, возможность распределения внимания расширяется, что позволяет направлять его на большее число объектов и на выполнение более сложного комплекса одновременных действий.

Результат самостоятельных занятий в значительной степени зависит от усилий воли в целях сосредоточения внимания на выполнении того или иного приема, еще не усвоенного до конца и потому представляющего определенную трудность. Волевое усилие, связанное с преодолением трудности в работе, есть начало всякого развития и успеха в овладении исполнительскими навыками.

Чтобы представить на примере как занимается внимательный ученик, мы обратимся к описанию пианиста-педагога Г.М. Когана: «…он поглощен своей работой, что не видит и не слышит ничего вокруг себя» [4].

Самовоспитание внимания неразрывно связано с повышением интереса к занятиям. Активизирует интерес обучающихся конечная музыкально-художественная цель, к которой он стремится; она придает истинный смысл, значение и оправдание его усилиям, мобилизует его волю и творческую активность и помогает преодолеть самые трудные и неприятные этапы черновой работы.

К.Г. Мострас в своем очерке «Система домашних занятий скрипача» разрабатывает методику организации домашней работы и поднимает вопрос сосредоточенного внимания в данном процессе. Результат сосредоточенности – «исполнительский навык, приобретающий черты автоматизма» [6]. Достижение автоматизма способствует овладению произведением целиком, как в художественном, так и в техническом плане. Контроль сознания над каждой деталью движения необходим на начальном этапе усвоения (в процессе разбора и разучивания произведения), но во время свободного музыкального исполнения он становится препятствием. Известно, что внезапное вмешательство сознания в виде попытки проверить состояние выработанного навыка в момент его осуществления может затормозить исполнение технически трудного места. Тем не менее стремление к полному устранению контроля сознания не должно быть тотальным, контроль необходим для сдерживания и устранения непредвиденных ошибок и потерь текста.

Отсутствие навыков концентрации может служить определенным признаком профессионального дилетантизма. Для этого необходим объект или цель, задающие направленность внимания. Поэтому ученик должен каждый раз четко формулировать данную задачу применительно к детали, фрагменту или всему произведению в целом. Плохим примером может служить формальное, механистичное повторение без

участия сознания. Для этого полезно применять формулу, предложенную К.С. Станиславским: «Я хочу сделать то-то и то-то», «Я делаю то-то и то-то» [8].

В зависимости от успешности выполнения нужно чередовать более узкие, локальные задачи с более широкими, обобщенными.

Хорошим упражнением может послужить создание неблагоприятной среды и искусственные помехи (шумы, неудобства, непривычные условия, активные отвлечения, и т. п.). Они самим моментом противодействия заставляют создавать в коре головного мозга более сильные очаги возбуждения, еще более концентрированного внимания, следовательно, стимулируют образование еще более прочных автоматизированных исполнительских действий [7].

Важнейшим условием оптимальной работы сосредоточенности сознания должно быть спокойное уравновешенное состояние психики как до начала действия, так и во время его осуществления. Под спокойствием имеется в виду не вялость и заторможенность, а рабочий тонус. Выразительность исполнения важно оберегать от признаков чрезмерности, «перехлеста эмоций», часто безуспешно маскирующих техническое несовершенство.

Излишняя концентрация сознания может стать причиной ошибочного действия как препятствие в выполнении сложных действий. Перегружая сознание, она ведет к переутомлению и ослаблению функции внимания. Склонность к излишнему контролю может быть и индивидуальным свойством личности и временным явлением, связанным с конкретными «экстремальными» обстоятельствами (стремлением к наилучшему результату при исполнительских действиях в конкретный момент – на экзамене, концерте и т. п.). Профилактикой подобного рода проблем будет навык более или менее постоянной концентрации внимания, устойчивости против помех, что достигается соответствующими тренировками. Вопрос касается «не о постоянной борьбе с помехами, но об умелом приспособлении играющего к конкретным условиям, в которых проходят исполнительские действия» [7].

Часто ошибочность действия порождает неожиданность «вторжения» концентрации сознания, так как она нарушает единую систему автоматизированных навыков, имеющих фиксированную последовательность и определенную закономерность развития во времени. В то же время вряд ли можно предположить наличие такого технического совершенства у исполнителя, когда на всем протяжении исполнения не будет трудных фрагментов, требующих усиленного контроля сознания. Расположение таких фрагментов должно быть известно исполнителю, и в процессе работы над произведением возможна заготовка специ-

альных приемов, позволяющих избежать излишнего контроля сознания. Один из приемов предложил К.С. Станиславский – «замещающее представление» [7], то есть сосредоточение на самом произведении, помогающее не нарушить равномерность концентрации внимания. Главное, «чтобы обусловленная критическим моментом склонность к усиленному контролю сознания перестала быть внезапной, сосредоточиваясь на этих заготовленных представлениях, не нарушала гладкого преодоления подлинных сложностей, минуя проблемы, назойливо стремящиеся стать в центре внимания сознания в ущерб более важному и действительно основному» [7]. Приемы мобилизации достаточно индивидуальны в выборе, а свободное их применение достигается специальной тренировкой.

Обретая исполнительскую свободу, не надо спешить форсировать события. В книге Г.М. Цыпина приведено высказывание Л.Н. Власенко: «Не надо насиловать себя, когда что-то упорно не получается. Не стоит бесконечно и мучительно “наседать” на трудность. Лучше оставить ее на время, переключиться на другое... Время само проделывает какую-то таинственную, скрытую и очень важную часть работы» [11]. Следует учитывать эти обстоятельства и предоставить времени поработать над естественным исправлением ошибок.

Л. Баренбойм в своей работе «Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства», исследуя проблему сосредоточенности, предложил такой тренаж внимания: 1. Закрыть глаза и в течение некоторого времени сосредоточиться на слуховых восприятиях (не музыкальных); 2. Дослушать извлеченный в среднем регистре звук до его полного затухания. 3. Представить себе этот же звук внутренним слухом и «дослушать» его до момента воображаемого затухания. 4. Играя (или только представляя в своем воображении) медленную мелодию с предельной сосредоточенностью, следить за переходом одного звука в другой [2].

Внимание ученика тренируется и без специальных упражнений, непроизвольно. Но лишь при одном условии: при серьезном отношении к своей работе.

Особое внимание в домашней работе нужно уделить и количеству занятий. Судя по высказыванию многих методистов, для ежедневных занятий будет достаточно 2–3-х часов, для достижения более высоких результатов потребуется от 4 до 5 часов. Согласно рекомендациям педагогов и методистов, самая сложная работа должна проводиться в утренние часы, когда мозг свеж и внимание не притуплено. При этом каждые 50 минут надо делать небольшой перерыв в 10 минут до наступления утомления. Перерыв более 15 минут нежелателен, так как теряется заданный темп работы и состояние включения и вработан-

ности, после чего приходиться снова тратить время и усилия на достижение этого рабочего состояния.

Формирование навыков концентрации внимания происходит в основном во время самостоятельной работы. Сущность домашних занятий заключается в организации данного процесса, в выполнении заданий: от постановки цели до ее осуществления. Таким образом, реализация предложенных выше и тесно взаимосвязанных между собой условий способствует развитию сосредоточенного внимания обучающихся, необходимого для успешного концертного выступления.

Важно помнить, что в занятиях количественная сторона имеет значение в сочетании с качественной. Внимательность, сосредоточенность, старательность делают излишними всякие расспросы насчет того, сколько нужно работать.

Главным моментом режима художественного творчества является умение планировать и структурировать время так, чтобы оно не проходило в пустую и приносило пользу.

Литература

1. Ауэр Л.С. Моя школа игры на скрипке / Л.С. Ауэр. – Л.: Тритон, 1933.

2. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969.

3. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М., 1961.

4. Коган Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – М.: Классика-XXI, 2004.

5. Курбатов М. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано / М. Курбатов. – М., 1899.

6. Мострас К.Г. Система домашних занятий скрипача: метод. очерк. / К.Г. Мострас. – М.: ГМИ, 1956.

7. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В.М. Подуровский // Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001.

8. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский // Собр. соч.: в 8-ми т. – М., 1954.

9. Станиславский К.С. Собр. соч.: в 8-ми т. Т. 1 / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1954.

10. Теплов Б.М. Избранные труды: Т. 1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.

11. Цыпин Г.М. Музыкальная педагогика и исполнительство / Г.М. Цыпин // Афоризмы, цитаты, изречения. – М.: МПГУ, 2011.

Развитие эмоционального интеллекта методом групповой импровизации в классе гитары

Титаренко Вера Геннадьевна,
преподаватель,
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств им. Василия Васильевича Андреева», г. Тверь

Development of emotional intellect by the method of group improvisation in the guitar class

Vera Titarenko,
Teacher,
Municipal budgetary establishment of additional education
«Children's School of Arts named after Vasily Vasilyevich Andreev», Tver city
E-mail: vertit@rambler.ru

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, групповая импровизация, музыкальное занятие, ансамблевый гитарист, мотивация, самооценка.

Keywords: emotional intellect, group improvisation, musical employment, ensemble guitarist, motivation, self-appraisal.

Аннотация. В статье констатирована взаимосвязь обучения музыке посредством игры на гитаре и развитие личности ребенка, в частности его эмоционального интеллекта. Выявлены основные этапы развития эмоционального интеллекта в условиях группового обучения. Определены основные методы работы по развитию навыков игры на гитаре. Автором раскрыты особенности интегрированного подхода к преподаванию шестиструнной гитары в школе искусств.

Abstract. Intercommunication of educating to music by means of playing the guitar and development of child' personality is established in the article, in particular his emotional intellect. The basic stages of development the emotional intellect are educed in the conditions of the group learning. The basic methods of work on development of skills of playing the guitar are identified. The author reveals the features of an integrated approach to teaching six-stringed guitar in an art school.

Художественное воспитание ребенка справедливо считается ответственным и сложным делом, требующим специальных данных и соответствующих знаний.

Однако часто педагоги сталкиваются с такими проблемами учеников, показавших отличные музыкальные данные, как неумение общаться с взрослыми и со сверстниками, внимательно слушать, целенаправленно действовать, непринятие общих правил поведения в классе.

Среди вспомогательных средств общения самым действенным и организующим является музыка. Общение и взаимодействие не будут эффективными, если дети не смогут понять эмоциональное состояние друг друга и управлять собственными эмоциями. Выражение же эмоций средствами музыки имеет давнюю традицию [4, с. 6] и обо-

сновано во многих исследованиях. Сочетание музыкальных занятий с занятиями психологическими можно считать на сегодняшний день одним из перспективных в развитии эмоционального интеллекта у обучающихся.

Эта работа представляет собой попытку синтеза двух авторских методик.

Первая из них «Краски эмоций» – базовый курс развития эмоционального интеллекта Виктории Шиманской. Вторая – «Становление личности начинающего скрипача в групповой импровизационной деятельности» Степана Ованесовича Мильтоняна.

Цель данной работы – установить связь обучения музыке и самого процесса игры на гитаре с развитием личности ученика, в частности его эмоционального интеллекта.

Что же такое **эмоциональный интеллект (EQ)**? Это способности к пониманию эмоций и управлению ими [6]. Без эмоций жизнь представить невозможно – мы радуемся, удивляемся, сердимся, грустим каждый день. И очень важно знать и понимать, что не бывает плохих или хороших эмоций. Каждая из них – ключ к познанию окружающего мира.

Эмоции помогают воспринимать действительность и реагировать на нее, эффективно взаимодействовать с окружающими, лучше понимать себя и других, доверять друг другу и действовать в команде, ставить перед собой цели и достигать их.

Для ребенка развитый эмоциональный интеллект – основа успешного и, главное, счастливого будущего.

Музыка же имеет особое значение в отношении формирования совершенных форм общения. Именно средствами музыкального воспитания можно усовершенствовать характер взаимоотношения людей [2, с. 12].

Работа по развитию эмоционального интеллекта методом групповой импровизации на гитаре является психолого-педагогической, по функциональному значению – коррекционно-развивающей, по форме организации – групповой, по времени реализации среднесрочной – 1 год.

Состоит из двух блоков. Первый включает в себя 11 занятий по курсу «Краски эмоций» (I четверть учебного года), в процессе которых дети знакомятся с основными эмоциями, учатся понимать эмоции и потребности окружающих, развивают коммуникативные и когнитивные навыки, стрессоустойчивость.

Предполагаемый возраст обучаемых детей – 6,5–7 лет. Поэтому лучшим способом познания на данном этапе будет игра. Помощника-

ми в этой игре, наряду с педагогом, станут Монсики – сказочные персонажи, живущие в прекрасной Долине, они и будут проводниками эмоций, чувств, знаний, умений и навыков. Сказочные герои помогают взаимодействовать с ребенком на понятном ему языке, соединяя реальный и волшебный миры (облегчая переход от игровой деятельности к учебной).

Обязательное условие является создание атмосферы принятия ребенка, признание его индивидуальности [5, с. 3].

Второй блок включает музыкальные занятия на основе предыдущего образовательного процесса, то есть сохраняется структура занятий и герои.

Оптимальное количество учеников для педагога без ассистента – 3–4 человека. Продолжительность урока – 30–40минут.

При планировании группового урока стоит несколько задач:

1. Ввод основных музыкальных понятий.

2. Освоение инструмента.

3. Развитие эмоционального интеллекта.

Так как занятия групповые, то эта задача будет решаться одновременно с воспитанием ансамблевого гитариста. Ансамблевый гитарист кроме хорошего владения инструментом должен обладать ансамблевым чувством. Он должен учиться слышать партнера, исполняя свою партию в нужном темпе, регистре, с необходимой динамикой и штрихами [1, с. 4]. Каждый обучающийся должен научиться не только точно исполнять свою партию, но и реагировать на игру друг друга. Хорошо читать ноты.

Урок разделяется на блоки: 1. «Звонок на урок». 2. Домашнее задание. 3. Постановка гитары. 4. Постановка рук. 5. Ритм. 6. Импровизация. 7. Нотная запись. 8. Ансамблевая игра. 9. «Звонок с урока».

Развивающий эффект занятий достигается за счет прохождения детьми определенных этапов (шагов).

Первый шаг – «Я чувствую» (развиваем осознанность). Создаем необходимый эмоциональный фон. Активизируем сенсорные системы ребенка (работаем с органами чувств). *Важно погрузить ребенка в контекст занятия на уровне ощущений.* Осознание своих эмоций. Реализуем в блоке «Звонок на урок», его играет каждый ученик. Это может быть пьеса «ad libitum», рожденная тут же на уроке или заготовленная дома. Сюда же можно отнести и домашнее задание. При его проверке акцент делается только на положительных моментах, на достижениях. Ошибки оставляем незамеченными. Задача педагога – не исправлять, а создавать.

Второй шаг – «Я хочу» (создаем мотивацию). Известно, что вовлеченность в предмет зависит от того, понимает ли ученик смысл заданий. Зачем это ему? Для чего мы это будем делать? Как он сможет применить это в реальной жизни? Чем лучше объяснили, тем более осмысленно и увлеченно ребенок будет участвовать в процессе. А так как возраст обучающихся – дошкольный и младший школьный, то необходимо использовать сказочную реальность и воображаемые цели. Здесь нам в помощь драматургия и наши любимые герои – Монсики. С помощью диалога с детьми, ролевых игр помогаем ученикам осознать мотивацию к деятельности. Мотивация помогает ребенку понять его желания, а желания помогают сформировать цель. Таким образом, мы учимся ставить цели, не бояться нового. Реализуем этот этап сразу после проверки домашнего задания. Вводим одного из героев «Долины Монсиков», он проверяет и дополняет постановочные моменты игрового аппарата, создает основу для ввода и реализации нового материала (приема игры и материала для его отработки).

Третий шаг – «Я знаю» (развиваем интеллект). Изучение нового материала. Тренировка навыка. Реализуем в следующих блоках: ритм, импровизация, нотная запись.

Приведем некоторые примеры упражнений работы с ритмом. Упражнение «Эстафета» требует точного ритмического исполнения своей партии, не передерживая длительности нот и точно повторяя партии предыдущего исполнителя [3, с. 45]. Упражнение «Вопрос-ответ» – играть свои партии с чувством, что вы передаете звук следующему музыканту. Играя после своего партнера, нужно встраиваться в его ритм и звук, чувствовать затакт и продолжать музыкальную фразу, передавая ее следующему. Очень важно точно соблюдать длительность нот и не передерживать их.

Четвертый шаг – «Я могу» (формируем самооценку). Этот этап реализуем в ансамблевой игре. Тренируем навыки. Фиксируем успешное исполнение своих партий и достижения результата. Осознание ребенком своих сил, развития навыка управления своими эмоциями. Здесь очень важно вовремя заметить момент, когда ребенок хочет бросить занятие – успокоить, обсудить спокойно, найти, где трудность, и спросить – какая помощь нужна, помочь пройти трудный этап и убедиться – Я МОГУ!

Пятый шаг – «Я делаю» (самореализация). Использование усвоенного навыка в жизни самостоятельно и с удовольствием. Освоение навыков личностного роста, самореализации и социализации, развитие использования эмоционального ресурса в достижении цели. Этот этап

реализуем в блоке «Звонок с урока». Чаще всего ученики играют вновь сочиненные пьесы, применяя новый материал с урока.

В этой работе стояла задача обучения – ***передать ребенку навык и мотивацию, научить и показать важность применения их в реальной жизни, развить его эмоциональный интеллект.*** Для этого необходимо поддерживать обратную позитивную связь с учениками, учить их рефлексии, осознанности и произвольности (что хорошего произошло, кто чему научился, что теперь можем делать лучше, чем раньше).

Ребенку важно дать почувствовать радость и собственную значимость от применения новых изученных навыков. А радость мы чувствуем от реализации собственных целей. Поэтому после изучения навыка важно побуждать детей, чтобы они сами выбрали, как его применить. Например, научились играть арпеджио, сочинили новую пьесу – кому они хотят ее сыграть – пусть решат САМИ. Важно, чтобы результат был осознан и признан. Об этом надо много говорить с родителями – чтобы поддерживали ребенка и радовались вместе с ним его маленьким шагам, его новым умениям.

Литература

1. Виницкий А. Настройка. Упражнения и пьесы для квартета гитар. – М.: Изд-во «Аллегро», 2018.

2. Виноградов Л. Коллективное музицирование. Музыкальные занятия с детьми от пяти до десяти лет. – СПб.: Образовательные проекты; М.: НИИ школьных технологий, 2008.

3. Мильтонян С.О. Педагогика гармоничного развития скрипача. – Тверь: Изд-во «Триада», 2013.

4. Федосеева М.А. Развитие социального интеллекта у детей 5–7 лет в музыкальной деятельности. – Волгоград: Учитель, 2012.

5. Шиманская В.А., Огородник О.Я. Краски эмоций. Базовый курс развития эмоционального интеллекта детей 5–7 лет. – М.: Просвещение, 2018.

6. Робертс Р.Д., Мэттьюс Д.Ж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы, теории, измерения и применения на практике // https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210633238/3-26.pdf

Виды внеклассной работы в детской школе искусств имени В.В. Андреева

Шевченко Нина Петровна,
преподаватель музыкально-теоретических дисциплин,
Муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного образования
«Детская школа искусств им. Василия Васильевича Андреева», г. Тверь

Types of extracurricular work in a children's art school named after V.V. Andreeva

Nina Shevchenko,
Teacher of musical and theoretical disciplines,
Municipal budgetary institution of additional education
"Children's art school. Vasily Vasilyevich Andreyev", Tver city
E-mail: dshi.metodist@yandex.ru

Ключевые слова: внеклассная работа, лекция-концерт, музыкально-литературная композиция, музыкально-сценический концерт.

Keywords: extracurricular work, lecture-concert, musical-literary composition, musical-stage concert.

Аннотация. В статье представлены основные виды внеклассной работы в Детской школе искусств им. В.В. Андреева, такие как лекция-концерт, музыкально-литературная композиция, музыкально-сценический концерт. Рассмотрена организация и подготовка внеклассной работы, технические ресурсы, сотрудничество с музеями, библиотеками и другими площадками города. Главным результатом внеклассной работы является духовно-нравственное воспитание обучающихся, развитие творческой личности, мотивация к музыкальным занятиям, расширение кругозора, развитие художественного вкуса.

Abstract. The article presents the main types of extracurricular work in the Children's Art School named after V.V. Andreev, such as a lecture-concert, musical and literary composition, musical and stage concert. Considered the organization and preparation of extracurricular activities, technical resources, cooperation with museums, libraries and other sites of the city. The main result of extracurricular activities is the spiritual and moral education of students, the development of a creative personality, the motivation to music lessons, the expansion of horizons, the development of artistic taste.

Одна из основных целей современного образования – воспитание сильной, разносторонней развитой личности, способной к самореализации. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается, что для достижения нового современного качества образования необходимо активно использовать потенциал искусства как средства для творческой самореализации личности [3, с. 2].

Актуальной становится организация образования, обеспечивающая способность человека включаться в общественные и экономические процессы. Конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования

проявляются в следующих его характеристиках: свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим изменениям [2, с. 2].

Приоритетная задача Российской Федерации в сфере воспитания детей – развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и к защите Родины [1, с. 1]. Система дополнительного образования, а к ней относятся детские школы искусств, дает большие возможности к самосознанию, самоопределению личности обучающегося.

Работа детской школы искусств направлена на формирование мировоззрения обучающихся, воспитание художественно-эстетического вкуса, приобщение обучающихся к мировым культурным ценностям. В достижении целей и решении задач дополнительного образования важную роль играет организация внеклассной работы.

Внеклассная работа в детской школе искусств им. В.В. Андреева проводится на протяжении многих лет, и все они несут в себе основную функцию дополнительного образования: познавательную, развивающую, творческую.

Одной из форм внеклассной работы в ДШИ выступают интерактивные лекции-концерты в нашей постоянно действующей «Музыкальной гостиной». «Музыкальная гостиная» приглашает слушателей и юных музыкантов на тематические концерты, посвященные юбилейным датам композиторов, датам, связанных с историей музыкального искусства. В рамках реализации этого проекта поставлены задачи: расширить кругозор обучающихся, пробудить у них интерес к музыке и музыкальным занятиям.

Не всегда время, отведенное на уроках музыкально-теоретических дисциплин, позволяет подробно остановиться на отдельных интересных фактах из жизни композиторов, рассказать об эпохе, в которой жил композитор, исторических событиях, повлиявших на личную и творческую жизнь композитора. Подготовительный этап к таким лекциям-концертам всегда предполагает проработать биографическую и методическую литературу. Использовать ресурсы Интернета, найти интересные иллюстрации к сказанному, а иногда показать фрагменты из художественных и документальных фильмов. Техническая оснащенность школы позволяет сделать эти лекции яркими и интересными, что, несомненно, поднимает их качество.

Организация внеклассной работы в детской школе искусств – это организация совместной, коллективной деятельности обучающихся и преподавателей.

В школе сложился коллектив преподавателей-единомышленников, заинтересованных такой формой внеклассной работы. Исходя из опыта работы и творческой активности преподавателей, каждый из них вносит в организацию таких мероприятий свой вклад. Обсуждаются темы, сценарии лекций-концертов для того, чтобы наполнить их богатым содержанием.

Примером тому может быть лекция-концерт к 110-летию юбилея Д.Д. Шостаковича. Авторы (преподаватели) представили совместную, творческую работу на региональный конкурс методических работ «Мастерская педагогических идей», где получили диплом Лауреата II степени.

Одна из наших задач, поставивших перед собой преподавателями, – воспитать культуру художественного восприятия музыки Д. Шостаковича. Приобщить юных музыкантов к лучшим традициям профессионального искусства. А это идет, прежде всего, через собственное исполнение обучающимися произведений композитора. Разбор стилевых, интонационных особенностей фортепианной музыки Д. Шостаковича преподаватели взяли на примере исполняемых обучающимися произведений из репертуара детских музыкальных школ. Такая работа показала тесную связь навыков, приобретенных на уроках музыкально-теоретических дисциплин и социального инструмента.

Интегрированность образовательного процесса через внеклассную работу обеспечивает творческую активность и мотивацию обучающихся.

Фортепианное отделение ДШИ им. В.В. Андреева уже не один год проводит совместно с ДШИ города Лихославля фестиваль-конкурс «С любовью к музыке». Преподаватели решили расширить нашу творческую связь. Эту идею подхватили коллеги в городе Лихославль, и лекцию-концерт, посвященную Д.Д. Шостаковичу, провели совместно с обучающимися и преподавателями ДШИ г. Лихославля. Такая работа способствует обмену новыми идеями в воспитании детей.

Замечательная по своему содержанию лекция-концерт «Джаз от прошлого к настоящему» с иллюстрацией джазовых композиций преподавателями и обучающимися различных отделений.

В рамках творческого обмена обучающиеся и преподаватели ДШИ им. В.В. Андреева выступили с этой лекцией-концертом в Новозавидовской ДШИ и получили самые положительные отзывы. Выступая на таких концертах, обучающиеся ярко и индивидуально раскрывают свои

творческие и артистические способности. Совместные выступления обучающихся разных специальностей способствуют взаимообмену интересами между ними. Творческий настрой, эмоциональный подъем вызывает самые позитивные настроения в коллективе. Обучающиеся чувствуют значимость своей деятельности. Такие выступления в лекциях-концертах мотивируют их в дальнейшем совершенствовать свое мастерство.

Следующее направление в организации внеклассной работы – форма музыкально-литературных композиций. Данная форма заключает в себе литературный текст и музыкальные примеры, объединенные одной тематикой и сюжетом. Эти композиции могут быть театрализованными, костюмированными. Можно привлекать и родителей. Возраст участников в данной работе различен. В ней могут участвовать даже начинающие музыканты. Например, с такими музыкальными мини-спектаклями, как: «Лесная история», «Зимняя сказка», «Детский Рождественский бал», «Маленький Моцарт» обучающиеся выступают перед воспитанниками дошкольных учреждений. Яркость и оригинальность музыкального материала в соединении со сценическим действием вызывают у слушателей активную положительную реакцию, заинтересовывают детей.

Такая форма внеклассной работы привлекает новый контингент в ДШИ.

Музыкально-литературная композиция «Пушкин и музыка» рассчитана для обучающихся среднего возраста. Ребята читали стихи, отрывки из произведений А. Пушкина. Звучала музыка композиторов, чьи произведения написаны на сюжеты произведений А.С. Пушкина. Лекция сопровождалась видеоматериалом.

Музыкально-литературные композиции, рассчитанные на обучающихся более старшего возраста, были приурочены к 200-летию Отечественной войны 1812 года. Целый цикл музыкально-литературных композиций посвящен «Золотому веку России».

Были подобраны литературные произведения поэтов того времени. Обучающиеся исполняли вокальные произведения, посвященные этим событиям. А ощущение эпохи далеких лет России усиливали костюмированные выступления детей. Инсценированные концерты показывались в стенах школы и других концертных площадках города: «Библионочь» в библиотеке им. А.М. Горького, в музее Салтыкова-Щедрина.

Цель этих выступлений: культурное просвещение подрастающего поколения, воспитание чувства патриотизма и уважения к историческому прошлому России, духовно-нравственному воспитанию. Участ-

никами музыкально-литературных композиций могут быть дети, обучающиеся на инструментальном и вокально-хоровом отделении. Музыкальные произведения для иллюстраций обсуждаются заранее и их изучение можно включить в репертуарный план.

В творческой среде, создающейся при подготовке музыкально-литературных композиций, мини-спектаклей, формируется личность, характеризующаяся активностью самовыражения. При реализации музыкально-сценического концерта необходимо коллективное взаимодействие обучающихся всех отделений ДШИ, так как в этом процессе происходит интенсивное творческое общение.

В организации общего образовательного процесса ДШИ внеклассной работе отводится большая роль в поддержке престижа школы, просветительской работе. Этому способствуют выездные концерты-лектории в организации города.

ДШИ им. В.В. Андреева заключила договор о сотрудничестве с Тверской областной картинной галереей «Тверской императорский дворец». Музей любезно предоставил один из залов для проведения лекций-концертов для обучающихся общеобразовательных школ. Для проведения таких концертов сотрудники музея предоставляют из художественных фондов картины, соответствующие тематике концертов.

Рассказывают о картине, ее создании, о художнике, написавшем картину. Например, концерт-лекция «310 лет создания фортепиано». Представленная картина «Портрет пианиста Рихтера», художник И.А. Серебряный. Эстетическая обстановка музея помогает художественному восприятию обучающимися содержания лекции.

Интересна лекция-концерт «Имя твое», посвященная В.В. Андрееву. В проведении этой лекции-концерта появились новые идеи. Этот проект явился результатом работы творческой группы преподавателей и обучающихся.

В художественной форме было рассказано о том, что означает имя «Василий», какое смысловое значение оно несет, как это имя связано с характером и жизненными поступками композитора и музыканта В.В. Андреева. В лекции-концерте прозвучали произведения композитора и музыка, исполняемая в музыкальных салонах того времени.

Интеграция внеклассной работы и лекционно-концертной деятельности в общий образовательный процесс эффективно влияет на творческую реализацию обучающихся, помогает им осознать собственную значимость и востребованность своих творческих возможностей. Юные артисты попадают в атмосферу творческой свободы, раскрепощенности, легче и быстрее преодолевают волнение.

Такой многосторонний подход в обучении благотворно сказывается на заинтересованности детей в занятиях, расширение кругозора, а также способствует культурному становлению и воспитанию подрастающего поколения, профессиональной ориентации будущих выпускников нашей школы.

Литература

1. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р.

2. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р.

3. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года».

Раздел 6

Хореография как средство решения развивающих, образовательных и воспитательных задач

Проблема развития воображения детей старшего дошкольного возраста посредством танца

Александрова Наталья Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Иванова Екатерина Сергеевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования и
социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Шемковяк Ульяна Витальевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования и
социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

The problem of developing the imagination of preschool children through dance

Natalia Aleksandrova,
Candidate of Psychology, docent,
Department of Professional Pedagogical Education and social management
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Ekaterina Ivanova,
Student,
Department of Professional Pedagogical Education and social management
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" (NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail:korchukova593@mail

Ulyana Shemkovyak,
Student,
Department of Professional Pedagogical Education and social management
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University"(NovSU), Velikiy Novgorod city
E-mail: dopady83@rambler.ru

Ключевые слова: воображение, развитие воображения, танец, развитие воображения посредством танца.

Keywords: imagination, the development of imagination, dance, development of imagination through dance.

Аннотация. В статье раскрываются некоторые аспекты проблемы развития воображения детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается значение воображения в жизни человека. Теоретически обосновывается значение танца для развития воображения детей старшего дошкольного возраста.

Abstract. The article reveals some aspects of the problem of the development of the imagination of children of senior preschool age. The value of imagination in human life is considered. Theoretically substantiated the importance of dance for the development of the imagination of children of senior preschool age.

Проблема развития воображения у детей выступает предметом многих психолого-педагогических исследований в России и за рубежом. Ученые рассматривали психолого-педагогические основы развития творческого воображения детей и отмечали результаты влияния разных видов деятельности на развитие творческого потенциала ребенка.

Традиционно воображение определяется как психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятия и представлений, полученных в предшествующем опыте. Тем самым можно сказать, что воображение дает нам новизну, что-то отличное от того, что было представлено в опыте личности [4].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013 г.) к одним из целевых ориентиров относятся следующие психологические характеристики личности ребенка на этапе завершения дошкольного образования: ребенок обладает развитым воображением. Способность ребенка к фантазии, воображению, творчеству интенсивно развивается и раскрывается в игре, рисовании, придумывании сказок, танцах, пении и т. п.

Проблема развития воображения детей нашла отражение в работах Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, Н.Н. Поддъякова и др.

В психической жизни дошкольника воображение играет исключительно важную роль. Воображение в дошкольном возрасте проявляется очень ярко и интенсивно развивается. Оно развивается постепенно, по мере приобретения им реального жизненного опыта [9]. Деятельность воображения формируется в детстве наиболее активно и полнее реализуется в играх, сочинительстве сказок и историй, в рисовании и других видах деятельности, поэтому для того, чтобы создать благоприятные условия для развития воображения и творчества детей, необходимо расширять их реальный жизненный опыт. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в

своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения [8].

К старшему дошкольному возрасту ребенок уже освоил основные образцы поведения и деятельности и получает относительную свободу в оперировании ими. Он уже свободен от усвоенных стандартов и может комбинировать их. Воображение старшего дошкольника становится более произвольным: оно целенаправленно, возникает планирование. В старшем дошкольном возрасте воображение начинает предварять практическую деятельность. Ребенок уже ставит цель и начинает искать способы ее осуществления. В старшем дошкольном возрасте дети заметно больше заботятся о соответствии своих замыслов и возможности их реализации в действительности. Воображение, как и другие психические процессы, приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности, становясь относительно независимым. Более сложное новообразование дошкольного возраста – творческое воображение [6].

Воображение активно развивается в разных видах деятельности. Танец как музыкально-пластическое искусство оказывает большое значение на всестороннее развитие ребенка. Такая форма хореографического искусства, где средством создания художественного образа выступают движения и положения человеческого тела, помогает выражать не только состояние и настроение ребенка, но и новые художественные образы и пластические формы. Например, при развитии представлений ребенка об окружающем мире: мышки танцуют тихо, нежно, на носочках, медвежата неуклюже, громко топают, а снежинки кружатся плавно и т. п.

Возможность развития воображения детей дошкольного возраста с помощью танца объясняется сочетанием трех характеристик танца, каждая из них способствует развитию у детей творчества и воображения: единая деятельность музыки, движение и игра (драматизация). В танце дошкольники осваивают движения и способы их исполнения, но для этого нужно знать и понимать: о слитности характера музыки и движений, средства музыкальной выразительности (темп, динамику, акценты, паузы и регистр). Дети учатся понимать танцевальные шаги, узнают по рисункам название танцев и учатся объединять различные стили танцев, сочиняют свои собственные – это очень сильно влияет на развитие воображения. Когда мы танцуем, мы способны не только понимать и создавать прекрасное, но и развивать образное мышление и фантазию, что способствует развитию воображения [7].

В содержании педагогической работы должно быть показано: «природа – человек – искусство», где танец отражает гармонию и един-

ство социального и природного бытия этноса. Все это очень важно, так как дети очень близки с природой. Образные задания выполняются детьми произвольно с помощью движений рук под звуки фортепиано. На развитие воображения влияют образно-танцевальные задания. В них дети придумывают движения, соответствующие определенным образам, например: образу рыбки, бабочки, слоника и т. д., ритму и характеру танцевальной музыки [2]. Для детей старшего дошкольного возраста предлагаются творческие задания и дается фольклорный песенно-игровой и танцевальный материал. С целью развития танцевальных импровизаций хорошо использовать различные переплясы [1].

Необходимо создавать определенные педагогические условия для того, чтобы дети создавали новые образы, воплощающиеся потом в танце: оформить интерьер помещения, где проходят занятия, использовать произведения музыкального, изобразительного и литературного искусства и фольклора, уже знакомые детям и постепенно знакомить с новыми произведениями с целью обогащения детей; использовать цели, задачи, принципы, методы и формы работы с детьми согласно с возрастными особенностями; создавать такую атмосферу, чтобы ребенок чувствовал себя спокойно и комфортно; разнообразить содержание и методы работы (ритмические упражнения, упражнения на пластику и мимику, задания на воображения, разучивание и повторение танцев, игр и др.) [3].

Специфичность танца в том, что художественные образы осуществляются без словесных пояснений, а с помощью выразительных движений. Это в полной мере раскрывает двигательную природу детского воображения, для которого характерно действенное воссоздание образов детьми «при посредстве собственного тела». Педагог показывает наглядный пример для исполнения и формирует у детей представление о правильном способе выполнения движений. Очень важны для осознания значения, выразительных нюансов движений и в соответствии с этим корректирование их исполнения, словесные пояснения и уточнения. Использование образных рассказов помогает детям представлять различные ситуации, воссоздающиеся затем в движениях, развивать фантазию и воображение.

Литература

1. Бекина С.И. Музыка и движение: Из опыта работы муз. руководителей детских садов / Авт.-сост.: С.И. Бекина, Т.Л. Ломова, Е.Н. Соковнина. – М.: Просвещение, 1984.

2. Боттомер. Учимся танцевать. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.

3. Воспитываем дошкольников самостоятельными: сб. ст. / РГПУ им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. – СПб.: Детство-пресс, 2000.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997.

5. Громова Е.Н. Детские танцы из классических балетов: хрестоматия / Е.Н. Громова. – СПб.: Изд-во СПбТУП, 2000.

6. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. – М., 1986.

7. Ерохина О.В. Школа танцев для детей / Серия «Мир вашего ребенка» / О.В. Ерохина. – Ростов на/Д: Феникс, 2003.

8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000.

9. Полуянов Ю.А. Воображение и способности. – М.: Знание, 2012.

Развитие креативности детей на занятиях хореографией

Беляева Анна Валерьевна,
педагог дополнительного образования,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования Торопецкого района «Дом детского творчества»,
г. Торопец Тверской области, руководитель хореографического коллектива

Development of children's creativity in choreography classes

Anna Belyaeva,
Teacher of additional education,
Municipal Budget Educational Institution Additional Education Toropetskiy district
«House of children's creativity», From Toropets city, Tver region,
Leader of the choreographic groups
E-mail: anna_val71@mail.ru

Ключевые слова: творческое мышление (креативность), творческая деятельность, творческие задания, обучающиеся, хореографическое искусство.
Keywords: creative thinking (creativity), creative activity, creative tasks, students, choreographic art.

Аннотация. В статье констатирована взаимосвязь занятий хореографией и развития творческого мышления детей, подтвержденная исследованием креативности детей (тест Е. Торренса, адаптированный Е.Е. Туник). Автором представлен краткий обзор блока «Творческая работа» образовательной программы хореографического коллектива.
Abstract. The article establishes a relationship between choreography and the development of creative thinking of children, confirmed by a study of children's creativity (test by E.Torrence adapted by E. Tunic). The author presented a brief overview of the block "Creative work" of the educational program of the choreographic team.

Среди множества форм художественного воспитания подрастающего поколения хореография занимает особое место. Она, как никакое другое искусство, обладает огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития. Это в свою очередь подтверждает, что у ребенка будут гармонично развиваться творческие способности, совершенствуя детское творчество. Специфика содержания занятий хореографией, определяющая развитие творческого мышления подростков, состоит в следующем:

– объектом изучения, наряду с реальными фактами, документальными сюжетами, является мир субъективных образов, смыслов, ценностей и активная ценностная позиция субъекта обучения и воспитания;

– главными инструментами познания, наряду с исполнительским и актерским мастерством, выступают чувства, интуиция, стимулиру-

ющее гипотетическое, ассоциативное, образное мышление, и возможность одновременного выдвижения множества версий и интерпретаций.

В условиях быстро меняющегося мира человеку необходимо применять свои творческие возможности, так как именно творческая личность способна не только адаптироваться к изменениям, но и ставить и реализовывать цели, конструктивно взаимодействовать с другими людьми, видеть проблемы и находить способы их разрешения, оценивать свою деятельность.

В начале III тысячелетия обновление всех сфер культуры, осуществление демократических реформ, ориентирующихся на национальные и общечеловеческие ценности, возрождение духовного потенциала России, ее художественных традиций, создают социальный заказ на творческую личность, активно участвующую в социокультурных преобразованиях; на формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Работая педагогом МБОУ ДО ТР «Дом детского творчества» (руководителем хореографического коллектива «Забава») с 1993 г., занимаясь с коллективом детей, имеющим постоянный состав 60–80 человек (возрастной категории от 6–7 до 16–18 лет), изучив опыт педагогов-хореографов И.И. Пантелеймоновой, Л.Ю. Зубковой, О.Н. Магда (Областной колледж культуры и искусства г. Санкт-Петербург) и научные работы Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Л.И. Божович, Д.Б. Богоявленской, у меня возникла необходимость в ведении спланированного, систематизированного процесса обучения воспитания и развития ребенка, адаптированного к конкретным условиям УДО. Для более полного, творческого и эстетического развития ребенка в хореографическом коллективе учтены:

– традиции и концепции МБОУ ДО ТР «Дом детского творчества»;

– психофизические особенности развития разных возрастных групп детей;

– новые педагогические технологии;

– конкретные условия (разный уровень развития детей).

Главный основополагающий аспект программы – творческое развитие личности каждого ребенка, отношение к нему как к индивидуальности, содействие его духовному и творческому росту.

Для достижения этих целей используются:

Формы – беседа, лекция, рассказ, видеодемонстрация, экскурсия, репетиция, игровая программа.

Методы:

– показательно-репродуктивный: дети исполняют материал за педагогом;

– совместно-творческий: педагог и обучающийся представлены как партнеры в создании нового образа, идеи, номера;

– визуально-пояснительный: когда при объяснении материала присутствует визуально-иллюстративный ряд (демонстрация материала обучающимися старших групп, видеопоказ, экскурсии в другие хореографические ансамбли).

Блок «Творческая работа» по каждому году обучения, направленный на развитие творческого мышления детей, включает в себя следующие задания, распределенные по годам обучения в хореографическом коллективе, представленные в *таблице 1*.

Таблица 1. Блок «Творческая работа»

Содержание творческой работы	1 год обучения	2 год обучения	3–4 года обучения	5–6 года обучения	7–8 года обучения	9–10 года обучения
Изобразить образ животного, цветка, листика, бабочки, снежинки)	*					
Нарисовать рисунок по музыкальному произведению	*					
Характеристика предложенного музыкального произведения	*	*	*	*	*	*
Задание на конкретный лексический материал (движения)		*	*	*	*	*
Постановка этюда на заданный образ		*	*	*	*	*
Создание заданного сюжета			*	*		
Создание образа и сюжета по выбору ребенка			*	*	*	
Создание сюжета по предложенному музыкальному произведению				*	*	*
Создание эскиза костюма для хореографического номера					*	*
Подбор музыкального материала для хореографического номера						*
Постановка хореографического номера совместно с педагогом						*
Самостоятельная постановка хореографического номера						*

Способствуют стимулированию развития креативности следующие условия:

– отсутствие регламентации предметной активности, точнее – отсутствие образца регламентированного поведения;

– наличие позитивного образца творческого поведения;

– организация процесса обучения (поощрение ситуаций незавершенности и открытия, акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, основная роль отводится образному, гипотетическому, ассоциативному мышлению);

– требования к педагогу (умение строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования обучающихся, умение модифицировать учебные программы, стимулировать развитие когнитивных и эмоционально-личностных качеств у детей);

– блокирование агрессивного и деструктивного поведения;

– социальное подкрепление творческого поведения;

– работа с родителями, стимулирование и поощрение творчества в домашней обстановке, отказ от форсированного развития одних способностей за счет других.

Модель работы над творческим заданием:

1. Постановка проблемы. Предлагается музыкальный материал, тема или идея номера. В ходе осознания проблемы подчеркивается момент возникновения проблемной ситуации. Если задача не дана в готовом виде, ее образование связывается с умением «видеть вопросы». Усмотрение вопроса констатируется обычно на основании наличия сопровождающей эмоциональной реакции (удивление, затруднения), характеризующейся затем как непосредственная причина, заставляющая внимательно рассмотреть ситуацию, что и приводит к пониманию имеющихся данных.

2. Осмысление и понимание этих данных приводит к *выбору направления*, где надо искать решение для его реализации. Проходит анализ уже известного исторического, литературного, хореографического, художественного, музыкального материала идентичного содержания, собственного опыта и видения по данной задаче.

3. Выработка гипотезы. Здесь имеет значение применение известных правил, знаний, умений, вырабатывается вариант решения проблемы. Создается идея, прорабатывается сюжет, подбирается музыкальный и лексический материал.

4. Проверка решения. Демонстрация самостоятельной работы ребенка в группе (концертном выступлении, открытом занятии) и ее анализ.

Некоторые задания используются только на определенном этапе обучения [5, с. 28] – это связано с тем, что именно в тот период ребенок уже овладевает необходимыми техническими навыками, теоретическими знаниями и определенной направленностью интересов. Часть заданий переходит из года в год и даже присутствует на протяжении всего времени обучения – в этом случае форма задания не меняется, изменяется его содержание от простого к сложному. Если на первых годах обучения ребенок создает конкретный наглядный образ животного, птички, бабочки, то на завершающих этапах обучения это уже сложные философские категории: «Добро», «Зло», «Любовь» и т. д. Аналогично работаем и с музыкальным материалом, используемым и для прослушивания и для постановки хореографических постановок.

Неизменным условием показа и просмотра каждой творческой работы является отсутствие критики и обязательное сопровождение аплодисментами для создания факта успешности каждого ребенка.

В зависимости от задания, оно может быть индивидуальным, дуэтным или групповым. Необходимо особо выделить групповые творческие задания, когда ребенок одновременно и приобретает навыки работы в коллективе и чувствует поддержку единомышленников, что становится сильным стимулом к творчеству.

Для определения результативности данной программы в 2015–2016 учебном году было проведено исследование уровня развития творческого мышления (креативности) детей.

Цель данного исследования – выявить различия в уровне креативности у детей, посещающих занятия хореографией, и у детей, не посещающих аналогичные занятия.

Объект – воспитанники хореографического коллектива учреждения дополнительного образования МБОУ ДО ТР ДДТ в возрасте 13–15 лет и подростки – обучающиеся школ того же возраста, не посещающие занятий хореографией.

Предмет – особенности творческого мышления подростков, посещающих занятия хореографией.

Гипотеза: уровень вербальной и невербальной креативности у детей, посещающих занятия хореографией, выше, чем у детей такой же возрастной группы, не посещающих аналогичных занятий.

Задачи:

1. Проанализировать основные теоретические подходы к пониманию креативности в отечественных и зарубежных исследованиях. Определить факторы формирования и развития креативности личности.

2. Описать возрастные особенности мышления подростков.

3. Провести эмпирическое исследование особенностей творческого мышления подростков, посещающих и не посещающих занятия хореографией.

4. Провести анализ и содержательную интерпретацию результатов.

Методы:

– общенаучные: теоретический анализ литературы, эмпирические методы;

– метанаучные: математико-статистическая обработка данных (критерий Манна-Уитни);

– конкретно-научные: тестирование.

Конкретные методики: Диагностика креативности. Тест Е. Торренса, адаптированный Е.Е. Туник.

Исследовательская выборка составила 32 человека (девочки в возрасте 13–15 лет). Из них 16 детей – воспитанники хореографического коллектива МБОУ ДО ТР ДДТ (выборка 1), 16 детей – обучающиеся МОУ СОШ № 2, не посещающие занятий хореографией (выборка 2)

Обработанные результаты тестирования уровня **вербальной** креативности представлены в *таблице 2*.

Таблица 2. Результаты тестирования уровня вербальной креативности

	Беглость	Гибкость	Ориги-нальность	Средние показатели вербальной креативности	Средние показатели вербальной креативности	Беглость	Гибкость	Ориги-нальность
				ВЫБОРКА 1	ВЫБОРКА 2			
1	31,7	38,5	50.3	40.2	36.6	30.8	36.2	42.8
2	33.4	40.7	55.1	43	34.6	30.4	33	40.4
3	34,3	45,2	62.3	47.3	35.1	32.5	30.6	42.3
4	35.1	51.9	57.5	48.2	32.5	31.7	27.2	38.5
5	36	4.1	60	50	35.5	34,3	21.7	40.4
6	31,1	5.2	61.3	45.9	36	35.6	34	38.5
7	32,5	7.5	64.2	48	34.3	33,4	30.6	39
8	36,9	6.4	63.3	52.2	36.9	35.6	35.1	40
9	36,4	8.6	64.7	53.2	38.1	38.6	36.2	39.2
10	37.3	30.8	61.8	53.3	37.1	37.7	35.1	38.5
11	35.6	30	62.8	50.5	38	40.4	34	39.4
12	37.7	58.6	65.2	53.8	42.2	41,2	40.7	44.7
13	39.5	63.1	66.1	56.2	40	41.2	37.5	40.9
14	40.4	65.3	67.1	57.6	43.3	42.1	36.2	38.9
15	41.2	67.3	66.6	58.5	41.8	42.7	39.6	38.9
16	34,3	57.5	59.1	55.2	49.2	38.2	56.4	61.3

Обработанные результаты тестирования уровня образной креативности представлены в *таблице 3*.

Таблица 3. Результаты тестирования уровня образной креативности

	Беглость	Оригинальность	Разработанность	Название	Сопротивление замыканию	Средние показатели образной креативности	Средние показатели образной креативности	Беглость	Оригинальность	Разработанность	Название	Сопротивлнние замыканию
						Выборка 1	Выборка 2					
1	57.	51.2	60.8	89.7	71.5	66	45.8	44.9	43.1	35.2	45	61.2
2	58.3	53.8	55.1	87.1	76.6	66.1	47.2	47.2	41.9	40.9	50.2	56.1
3	53.8	56	52.5	81.8	66.4	62.1	42.5	48.3	40.8	35.2	42.4	45.9
4	47.1	60.7	55.1	71.3	63.8	59.6	41.1	51.3	38.5	35.2	39.8	40.8
5	56	61.8	66.5	66	66.4	63.3	38.1	43.8	37.2	31.5	39.8	38.6
6	50.4	65.4	55.1	60.7	76.6	61.6	46.5	50.4	44.3	43.8	42.4	55.6
7	56	67.7	60.8	63,7	63.8	62.3	49.1	51.5	41.9	43.8	52.8	43.4
8	49.4	58.3	55.1	55.5	61.2	56	48.3	55.8	43.1	43.8	55.5	43.4
9	60.5	60.7	60.8	60.7	68.9	62.3	52.6	58.3	44.3	43.8	60.7	65.1
10	62.8	65.4	60.8	66	63.8	63.7	54.1	58.3	46.6	43.8	63.4	56.1
11	61.4	71.2	72.2	68.8	71.5	68.9	49.4	60.5	41.9	38	58.1	48.5
12	50.4	58.3	49.5	58.1	51	53.5	54.5	54.8	46.6	43.8	66	61.2
13	56	66.5	55.1	55.5	66.4	60	56.9	51.5	49	43.8	76.5	63.8
14	51.5	61.5	55.1	55.5	51	55.2	53.5	50.4	51.2	43.8	66	56.1
15	47.1	52.4	52.2	50.2	61.2	52.6	61.3	62.8	53.2	43.8	81.8	66.4
16	52.7	56	63.4	60.7	56.1	58.9	60.9	53.8	56	49.5	67.4	61.2

В ходе данного исследования гипотеза подтвердилась – уровень креативности у детей, посещающих занятия хореографией, выше, чем у детей такой же возрастной группы, не посещающих аналогичных занятий.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

– разработана процедура развития креативности подростков, в основе которой лежит идея приоритетного формирования личностного

компонента креативности с последующим увеличением доли методов и форм обучения, направленных на стимулирование мыслительного компонента креативности (от репродуктивного, объяснительно-иллюстративного, частично-поискового методов к методу проблемного изложения и исследовательскому);

– предложена система творческих заданий, способствующих развитию как отдельных сторон (мышления, эмоционально-образной составляющей) личности обучающихся, так и интегративных качеств, сочетающих мыслительный и личностный компоненты креативности; они могут быть использованы в аналогичных хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей.

Литература

1. Алиева Е.Г. Творческая одаренность и условия ее развития. Психологический анализ учебной деятельности. – М.: ИП РАН, 1991.

2. Асеев В.Г. Возрастная психология: учебное пособие. – СПб., 1996.

3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983/4.

4. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб., 2002.

5. Зимина А.В. Образные упражнения и игры в музыкально-ритмическом развитии детей 4–8 лет. – СПб.:Тандем, Гном-пресс, 1998.

6. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. – СПб.: Речь, 2006.

Танцевально-двигательная терапия в гармонизации внутриличностного пространства

Ерофеева Анна Сергеевна,
слушатель, ООО «Институт арт-педагогики»,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Голомазова Елена Сергеевна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры маркетинга,
Институт бизнеса Белорусского государственного университета,
г. Минск, Республика Беларусь

Dance movement therapy in the harmonization of intrapersonal space

Anna Erofeeva,
Listener, LLC «Institute of Art Pedagogy»
Tver State University, Tver city
E-mail: annaerofeevatver@gmail.com

Elena Halamazova,
PhD (Economics),
Associate Professor at the Department of Marketing School of Business of
Belarusian State University, Minsk city, Republic of Belarus
E-mail: elena-golomazova@yandex.ru

Ключевые слова: арт-педагогика, внутриличностное пространство, гармонизация, импровизация, спонтанный танец, танцевально-двигательная терапия, арт-техники.

Keywords: art pedagogy, intrapersonal space, harmonization, improvisation, spontaneous dance, dance movement therapy, art-techniques.

Аннотация. В статье рассматривается танцевально-двигательная терапия как эффективный арт-педагогический инструмент в решении психофизиологических проблем человека и приведении физических, когнитивных, эмоциональных и социальных полей личности к равновесному состоянию. Описываются основные техники танцевально-двигательной терапии, получившие распространение в практике. Авторами дается понятие спонтанного танца как одной из техник танцевально-двигательной терапии, раскрываются этапы проведения терапии с использованием данной техники, а также приводятся отдельные практические результаты использования спонтанного танца при гармонизации внутриличностного пространства.

Abstract. The article deals with dance movement therapy as an effective art-pedagogical tool in solving the psycho-physiological problems of a person and bringing the physical, cognitive, emotional and social fields of a person to an equilibrium state. We describe the main techniques of dance movement therapy, which became widespread in practice. We define the concept of spontaneous dance as one of the techniques of dance movement therapy, clarify the stages of therapy using this technique, and also provide some practical results of using spontaneous dance while harmonizing the intrapersonal space.

Жизнь человека невозможна без познания своего «Я», соотносимого в психологии с понятиями идентичности личности/самости/Образа-Я. Идентичность личности человека определяется, в свою очередь, физи-

ологией, сознанием и бессознательным [10]. Арт-педагогическая модель идентичности личности соотносится с тремя элементами потребностей тела, души и притязаний духа [3]. Сочетание данных элементов (тела, души и разума/духа) образует динамическую систему взаимообмена энергиями, что предполагает закономерные изменения отдельных компонентов, неизбежно приводящих к деформации/регрессу или развитию всех структур личностной идентичности.

Внутренним механизмом, отождествляемым с человеческим «Я», выступает психологическое пространство, включающее эмоциональный, рациональный, социальный компоненты. Внешние явления, с которыми человек отождествляет себя, значимы для идентификации индивидом своего социального «Я» [7]. Психологическое пространство становится субъективным отражением реальности в поле личностных координат (значения, смысла, ценности) [5]. Это указывает на то, что личность – это динамическая и открытая система.

Гармонизация внутриличностного пространства человека предполагает, на наш взгляд, приведение физического, эмоционального и когнитивного компонентов психики к единой системе ценностей, согласованных с родовой (вертикальной) и социальной (горизонтальной) проекциями отношений. Именно такое взаимодополнение и взаимоусиление родовых и социальных ценностных ориентиров позволяет человеку чувствовать себя гармонично с окружающим миром (социальной средой).

Традиционные педагогические методы здесь не дают ожидаемого эффекта, а арт-педагогическая технология позволяет творчески преобразовывать внутриличностное пространство, настраивая импрессивные и экспрессивные процессы психики в согласованной жизнедеятельности [2, с. 320].

Эффективным арт-педагогическим инструментом в решении психофизиологических проблем во взаимосвязи занимается телесно-ориентированная психотерапия, включающая методы танцевально-двигательной терапии (далее – ТДТ). Если эмоциональные переживания негативного содержания не были проанализированы и преобразованы, то со временем они могут превратиться в телесные зажимы, спазмы – в так называемый «мышечный панцирь» [8]. В. Райх, основоположник телесно-ориентированной терапии, предложил ряд механизмов для снятия застойного напряжения мышц и, следовательно, решения психологических проблем: глубокое дыхание и массаж, мимическая гимнастика, конвульсивный рефлекс и др. [9, с. 193].

ТДТ, в свою очередь, можно отнести к группе телесно-ориентированных арт-педагогических методов, предполагающих познание себя

через телодвижения. Среди них могут быть названы такие, как метод Фельденкрайза (осознание собственного тела через выполнение гимнастических движений), метод Александера (исправление стереотипных поз), метод Радикс (работа с телесными зажимами и позами для снятия телесно-эмоциональных зажимов) и др. Таким образом, ТДТ задействует тело, позы, дыхание для накопления индивидуального опыта фокусировки внимания на своих внутренних состояниях.

Отметим, что ТДТ за счет импровизации позволяет в движении не только выразить свое эмоциональное состояние, но и поработать над поиском сбалансированно-гармоничного состояния. Это говорит о двойной направленности данного вида терапии, что отражается в дихотомичности понятия ТДТ, отмеченной Е.В. Буренковой. С одной стороны, ТДТ рассматривается как вид психотерапии, используемый для проработки различных проблемных полей (эмоциональных, физических, когнитивных, социальных). С другой стороны, ТДТ трактуется как метод самопознания личности [4].

ТДТ за счет использования мышечной координации и выполнения несвойственных движений тела приводит к ослаблению напряжения в теле, познанию возможностей своего тела, невербальному, творческому и эмоциональному выражению. Это позволяет познать свой внутренний мир, повысить самооценку, интегрироваться в групповые процессы [13].

Гармонизация личности в процессе ТДТ связана с накоплением индивидуального опыта ощущений реалистичного образа тела, позволяющего формировать новообразование чувства целостности себя и одновременно автономности по отношению к другому человеку (терапевту-ведущему или другому участнику терапии). Реалистичный образ тела, в свою очередь, психоаналитики на базе многочисленных исследований связывают с осознанием собственного «Я» и отражением твердой идентичности личности [12, с. 106]. ТДТ позволяет отойти от фрагментарного, дискретного представления своего тела и личности и приблизиться к холистическому видению себя.

Разработка холистического подхода в ТДТ принадлежит Г. Аммону. В рамках своей гуманно-структурированной танцевальной терапии он предложил теоретическое обоснование танцу как психотерапевтическому методу, заложив в основу представление об идентичности человека как сочетание физического и эмоционального начал [11]. Мы же считаем, что целостность человека должна включать еще и перспективу смыслообразования, выражающуюся в рефлексии духовных ценностей индивида как представителя своего рода.

Проведение гуманно-структурированной терапии предполагает выполнение следующих условий [11]: участники группы используют спонтанный, индивидуальный танец; объектом анализа выступает язык тела и движения человека; участники выступают в одежде, выбранной ими; участники выступают с музыкой или без, или с барабанами; в начале и в конце сеанса проводится групповая медитация, обеспечивающая медитативное завершение танца всей группы; участники группы дают индивидуальному танцору устную обратную связь после его танца. Гуманно-структурированный танец чаще всего используется для работы с людьми, имеющими проблемы с вербальной коммуникацией, используется в сочетании с вербальной групповой терапией. Танец становится способом доступа человека к своим эмоциям до, во время и после проведения танцевальной терапии. Исследование показало, что после проведения подобной терапии участники могут более свободно и разнообразно говорить о своих чувствах и эмоциях.

Изучение различных терапевтических практик позволило выделить следующие техники ТДТ:

• «недвигательные» техники (вербальная коммуникация, рисование, слушание музыки): применяется для построения взаимной эмпатии [12, с. 208];

• круги (с вербальной коммуникацией, пением, приветственными движениями, релаксирующими, дыхательными техниками, разогревающими упражнениями): предназначены для обозначения начала и конца сеанса, знакомства участников, процессов рефлексии [12, с. 20, 91];

• прикосновение: используется для выстраивания взаимоотношений, могут использоваться как дружественные, так и провокационные прикосновения [12, с. 170-171];

• отзеркаливание движений (следование тенью, повторение звуков): позволяет наладить диалог между ведущим и участниками, внутри группы, а также почувствовать свою идентичность и принадлежность к группе [12, с. 63-64, 92, 172];

• преувеличение движения: выводит участника терапии на правильное толкование своих движений [12, с. 172];

• движения на заданную тему: позволяет снизить страх первого самостоятельного движения [12, с. 208];

• игровые техники (с соревновательным началом и без): раскрепощают участников и позволяют продемонстрировать внутренние процессы [12, с. 20, 62];

• импровизация (индивидуальная, парная, с использованием инвентаря): предполагает создание двигательных (либо статичных)

структур под влиянием момента и отражает внутренние процессы [12, с. 92-93, 172-173];

• организованная последовательность движений: повторенная цепочка движений из импровизационной сессии [12, с. 173-174];

• отдых и вербальное обсуждение: проводятся между этапами сессии и используются для актуализации чувств, вызванных терапией [12, с. 92];

• домашние сессии: вовлекают других членов семьи [12, с. 20].

Обычно сеансы ТДТ имеют следующую структуру: разогревающее и раскрепощающее упражнение, индивидуальная или групповая импровизация, закрывающие упражнения. Ведущий может объяснить цель сеанса и то, как ее можно достичь. Сессия может быть направлена на то, чтобы сконцентрироваться на конкретной теме, выбранной участниками или совместно с ведущим, или материалах, появившихся на предыдущих сессиях. Тема обеспечивает фокусировку людей на своих эмоциях по выбранному направлению.

ТДТ включает такую технику, как спонтанные танцы. Техника предложена в методическом пособии И. Лузина и О. Баранник [6].

Под спонтанными танцами мы будем понимать использование техники индивидуальной и групповой танцевальной импровизации с ограничением визуального восприятия (с повязкой на глазах) под музыкальное сопровождение на заданную тему с целью осознания своего физического, когнитивного, эмоционального и социального начал личности посредством раскрепощения движений и творческого самовыражения.

Подготовка программы спонтанных танцев начинается с постановки цели и определения темы программы. Гармоничное состояние ведущих, их согласованность значительным образом улучшает процесс подготовки и проведения программы. Большое внимание в программе спонтанных танцев уделяется музыке. Музыкальная дорожка выстраивается особым образом, чтобы активизировать с помощью музыкальных произведений все уровни развития личности. Очень важно место и время проведения программы, а также оборудование для музыкального сопровождения.

Немалое значение имеют используемые в программе техники. Для демонстрации задействованных техник приведем описание одной из программ. В программе приняли участие 20 человек: дети в возрасте от 7 до 14 лет (10 человек) и взрослые в возрасте от 30 до 50 лет (10 человек). Продолжительность программы составила 1,5 часа. Цель проведения программы была следующей: стимулирование у участников осознания себя в холистическом понимании, принятия и творческого

самовыражения путем использования методики спонтанного танца и музыкально-ритмической импровизации [1, с. 232]. Программа проводилась двумя ведущими при наличии специального оборудования и инвентаря: музыкального оборудования, музыкальных записей разных стилей, музыкальных инструментов, повязок на глаза, гимнастических ковриков, свечей.

Программа проводилась в соответствии со следующими этапами:

1. Знакомство. Участники по кругу по очереди называли свое имя и выбирали из предложенных музыкальных инструментов один, наиболее понравившийся по внешнему виду и звучанию, и демонстрировали его остальным участникам, играя на нем, импровизируя.

2. Разминка. Участники под музыку осуществляли хаотичное движение по залу с открытыми глазами; затем участники продолжили движение, но уже вперед спиной, и далее делали «вкручивание» – кружение по залу.

3. Упражнение «Ведущий – ведомый». Участники разбились на пары. Один из партнеров с открытыми глазами – «ведущий», другой в повязке на глазах с закрытыми глазами – «ведомый». Задача «ведущего» – двигаться спонтанно, свободно под музыку, вести за собой «ведомого», знакомить партнера с залом, оберегать от препятствий, задача «ведомого» – довериться «ведущему», следовать за ним. Далее партнерам предлагалось выполнить это же упражнение, но уже «ведущий» не вел партнера, а, оберегая его, позволял двигаться самостоятельно. Затем партнеры менялись ролями.

4. Упражнение «Спонтанный танец». Участники в повязках на глазах с закрытыми глазами спонтанно танцевали под музыку из специально подобранных ведущими мелодий разных стилей. У каждого из участников была возможность проявить услышанную музыку в своем собственном неповторимом танце, двигаясь спонтанно.

5. По окончании занятия участники делились своими чувствами. Занятие завершилось телесным прощанием в круге. Встав в круг, все участники взялись за руки и поблагодарили друг друга за совместное творчество и пожелали себе и всем мира.

При проведении знакомства было зафиксировано, что пятеро детей из десяти и двое взрослых из десяти чувствовали скованность, зажатость, им сложно было выразить свои чувства и эмоции. Один ребенок был в крайне растерянном и подавленном состоянии. В процессе проведения программы наблюдалось изменение состояния всех участников: снизился общий уровень тревожности, улучшилось настроение, возросла уверенность в себе, повысилась способность выражать и принимать свои чувства. Посредством интерпретации завершающей

вербальной коммуникации было установлено, что у всех участников сформировалось положительное восприятие своего тела, ощущение целостности себя, произошло высвобождение подавляемых эмоций, скорректировались отношения к другим участникам группы.

Таким образом, танцевально-двигательная терапия – это действенный инструмент в процессе познания человеком собственного многоаспектного «Я» и приведения системы личности в равновесное состояние. Импровизационный спонтанный танец позволяет не только проработать всевозможные телесные зажимы, эмоциональные блоки, стереотипы, но и пробудить творческое самовыражение, привести к личностному и духовному росту. Кроме того, участники программ спонтанного танца могут использовать полученный опыт в работе над гармонизацией личности за счет «переноса» накопленного потенциала в бытовые и деловые условия жизнедеятельности.

Литература

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика музыкального образования: учебное пособие. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2015.

2. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2010.

3. Анисимов В.П. Арт-педагогическая пирамида потребностей ребенка // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-2. – С. 275–283 [Электронный ресурс]: http://top-technologies.ru/pdf/2016/2-2/35616.pdf (Дата обращения: 10.01.2019).

4. Буренкова Е.В. Танцевально-двигательная психотерапия: некоторые размышления о методологии исследования [Электронный ресурс]. – URL: http://tdt-edu.ru/tancevalno-dvigatelnaya-psixoterapiya-nekotorye-razmyshleniya-o-metodologii-issledovaniya-burenkova-e-v/ (Дата обращения: 13.01.2019).

5. Журавлев А.Л. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Знания. Понимания. Умения. – 2012. – № 2.

6. Лузин И.Г. Радуга жизни: методическое пособие по комплексной танцевальной программе и по ведению тренинговых групп / И.Г. Лузин, О.С. Баранник. – СПб.: Изд-во «Центр полиграфических услуг», 2001.

7. Натова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С.К. Натова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. [Электронный ресурс]. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n1/Nartova_Bochaver_full.shtml (Дата обращения: 10.01.2019).

8. Райх В. Анализ личности / В. Райх. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999.

9. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство / М.Е. Сандомирский. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005.

10. Ammon M. An interdisciplinary team approach of Günter Ammon's dynamic psychiatry: theory and practice at Menterschwaige Hospital / M. Ammon, I. Burbiel // Archives of Psychiatry and Psychotherapy. – 2015. – No. 3.

11. Ammon M. Psychological Studies on Human Structural Dance / M. Ammon // The Group-Analytic Society. – 2003. – Vol. 36(2).

12. Dance movement therapy: theory and practice / Ed.: I. Payne. – Helen. Taylor & Francis e-Library, 2004.

13. Ritter M. Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis / M. Ritter, K. Graff Low // Arts in Psychotherapy. – 1996. – Vol. 23. – No 3.

Развитие культурно-эстетических, духовно-нравственных и патриотических качеств молодежи посредством проекта «Рождественский бал»

Лушина Олеся Сергеевна,
директор,
Центр духовно-эстетического развития «Созвездие»,
педагог Отделения хореографического искусства, г. Ржев

Development of cultural, aesthetic, spiritual, moral and patriotic qualities of young people through the project «Christmas ball»

Olesya Lushina,
Director of the center for Spiritual and aesthetic development "Constellation»,
Teacher of the Department of choreographic art, Rzhev city
E-mail: lushina.olesja@yandex.ru

Ключевые слова: хореографическое искусство, исторические танцы, историко-бытовые танцы, обучающиеся, духовно-нравственное воспитание, танцевальная культура, этикет, балы России, программа по историческим танцам, эстетика, творчество.

Keywords: choreographic art, historical dances, historical and everyday dances, students, spiritual and moral education, dance culture, etiquette, balls of Russia, program of historical dances, aesthetics, creativity.

Аннотация. В статье представлен опыт реализации проекта «Рождественский бал» на протяжении 6 лет в г. Ржеве Тверской области среди старшеклассников (с 14 лет) и людей зрелого возраста. Отличительной особенностью проекта является сочетание теоретических и практических занятий по историческим танцам, мировой истории и танцевальному этикету на безвозмездной основе, результатом которых становится проведение Городского Рождественского бала.

Abstract. The article presents the experience of the project "Christmas ball" for 6 years in the city of Rzhev, Tver region among high school students (14 years) and adults. A distinctive feature of the project is a combination of theoretical and practical training in historical dance, world history and dance etiquette at no cost, the result of which is the holding of the City Christmas ball.

В «век гиподинамии», когда дети проводят большое количество времени сидя за партой, за компьютером или просто у телеэкрана, занятия хореографией становятся особенно актуальными. Специфика хореографии определяется ее многогранным воздействием на человека, что обусловлено самой природой танца как синтетического вида искусства.

Танец – это не только движение, развивающее физическую силу, выносливость, ловкость, формирующее фигуру, но и искусство, развивающее художественное воображение, ассоциативную память, творческие и нравственные способности человека. Хореография является дополнительным резервом двигательной активности детей, источ-

ником их здоровья, радости, повышения работоспособности, разрядки умственного и психического напряжения, а следовательно, одно из условий их успешной подготовки к учебной и трудовой деятельности, а также развития нравственности и духовной составляющей подрастающего поколения. Органично сочетая в себе музыку, движение, социальное взаимодействие, хореография может быть эффективным средством физического, музыкального, этического и художественно-эстетического воспитания и развития обучающихся. Основная особенность этой программы состоит в том, что главный акцент делается на освоение бытовых, а не сценических видов хореографии. Преподаватель знакомит с укладом жизни людей XVIII–XIX веков, манерой их общения, прививает утраченные и несправедливо забытые ценности. Очень большое внимание уделяется распределению ролей между мужчиной и женщиной: кто «ведет», а кто «ведомый». Таким образом, стараясь направить вектор ответственности и активности в сторону мужчины (молодого человека), нежели девушки.

Бальный танец, а именно классические его разновидности: историко-бытовой, классический танец и танец на народной основе – основной предмет изучения и рассматривается как средство физического, эстетического и духовного воспитания. Теоретическая часть построена на исторических фактах и знакомстве через классическую литературу, что сопряжено с программой по русской литературе в общеобразовательной школе (Первый бал Наташи Ростовой в «Войне и мир» Л.Н. Толстого, «Онегин» А.С. Пушкина, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова и т. д.)

«Особенность русского бала можно выразить формулой – русского в русском бале больше, чем французского во французском». Европейский бал – поликультурен, русский – национально-специфичен [7, с. 23].

Дополнительно вводятся общеразвивающие и специальные тренировочные упражнения, которые рассматриваются как вспомогательное средство овладения техникой и манерой исполнения бального танца. Ритмика, история российской культуры и танцевальный этикет дают возможность обучающимся приобрести знания, необходимые для составления правильного представления об искусстве, мировой истории и хореографии в целом. Каждый народ имеет только ему присущие танцы, отражающие его душу, его историю, обычаи и характер.

Программа имеет ознакомительный уровень и предназначена для старшеклассников как имеющих танцевальные навыки, так и для «нулевого уровня». По мере освоения программы обучающиеся овладевают технической основой исполнения основных элементов бытовых

танцев прошлых веков: шагов, поклонов, простейших танцевальных движений, вырабатываются и навыки общения в паре, развивается пластичность, координация движений.

Цель и задачи: программа ставит своей целью овладение детьми духовными и культурными ценностями, формирование знаний об истории возникновения, развития и социальной природе историко-бытового танца. Основными задачами являются:

Формирование и развитие творческих способностей обучающихся, удовлетворение их индивидуальных потребностей в духовно-нравственном, интеллектуальном, художественно-эстетическом, социокультурном развитии на основе русской культурной традиции;

Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, развитие и пропаганда исторического бального танца как эффективного средства оздоровления, борьбы с алкоголизмом и наркоманией среди молодежи;

Организация культурных форм досуга и свободного времени участников образовательного процесса;

Знакомство с танцевальной культурой XVIII–XIX веков;

Привитие любви к танцу, развитие эмоциональной отзывчивости на музыку;

Формирование музыкально-двигательных и художественно-творческих способностей, развитие танцевальной выразительности и координации;

Установление взаимоотношений партнеров в паре.

Отличительная особенность данной программы заключается в сочетании теоретических и практических занятий, развитии культурно-эстетических, духовно-нравственных и патриотических качеств молодежи. В программе предусматривается ознакомление обучающихся с наиболее важными событиями из жизни данной эпохи, доминирования традиционной народной культуры, со стилевыми особенностями танцев не только в процессе занятий, но и реальное погружение в ту или иную эпоху благодаря участию в проекте «Рождественский бал», проводимого как итог освоения данной программы. Занятия проводятся на *бесплатной основе* в рамках подготовки к итоговому мероприятию: Рождественскому балу.

Для подведения итогов реализации дополнительной образовательной программы предусмотрено участие в мероприятии «Рождественский бал» (место проведения «Дом детского творчества» г. Ржева Тверской области); выступление на концертах.

Занятия осуществляются в теоретической и практической формах. Строятся по определенной структуре:

Вводная часть (подготовка обучающихся к основной части, разминка),

Основная часть (теоретическое изучение материала, составление и изучение технических элементов и композиций, совершенствование изученных схем),

Заключительная часть (выполнение технических элементов под музыку, вопросы на проверку).

Главным экспертом в оценке личностного и творческого роста обучающихся, конечно, должен быть сам руководитель с помощью метода наблюдения и метода включения детей в хореографическую деятельность.

Механизмом оценки роста и восхождения являются: «обратная связь» обучающегося и педагога; уровень задач, поставленных перед обучающимся и коллективом; достижения не только творческого характера, но и личностного.

Если «обратная связь» от участника передает готовность продолжать тренироваться, учиться, участвовать и это находит выражение в труде и настойчивости, а при этом уровень притязаний личности растет соответственно достижениям, значит, с личностью все в порядке, она растет и развивается.

Традиционный «Рождественский бал», в котором должны обязательно участвовать все обучающиеся, – итоговое мероприятие по результатам освоения программы. Участие в любом другом бале или мероприятии остается добровольным. Балы проходят во внеурочное время, за рамками образовательной программы.

Пройдя все этапы образовательного процесса по данной программе, обучающиеся должны приобрести следующие знания, умения и навыки:

– исторического сознания, гражданственности и патриотизма;

– духовно-нравственных ценностей, традиционных русских добродетелей: любви к ближнему, смирению, терпению, милосердию, любви к Родине, открытости, уважению к иным культурам, нациям и языкам;

– высоконравственной гармоничной личности, способной к творческому труду;

– уметь уверенно общаться с большой аудиторией;

– узнать историю происхождения бальной хореографии;

– приобрести знания об этике и эстетике повседневной жизни человека, о принятых в обществе нормах поведения и вежливого общения;

– ознакомиться с художественно-стилевыми направлениями в танцах;

– овладеть манерой исполнения танцевальных композиций эпохи Средневековья, эпохи Возрождения, XVIII–XIX веков;

– развить свои природные, танцевальные способности;

– научиться приемам сольной работы, самостоятельности, самоконтроля;

– приобрести опыт исследовательской деятельности.

Литература

1. Барышникова Т.В. Азбука хореографии. – М.: Айрис Пресс, 1999.

2. Ваганова А.Я. Основы классического танца. – СПб., 2000.

3. Васильева-Рождественская М.Б. Историко-бытовой танец. – М., 1963.

4. Воронина И.Ю. Историко-бытовой танец. – М., 1980.

5. Захарова О.Ю. Русский бал XVIII – начала XX века. – М., 2011.

6. Ивановский Н. Бальный танец XVI–XVIII вв. – М., 1948.

7. Колесникова А.В. Бал в России. XVIII – начало XX века. – СПб.: Азбука-классика, 2005.

8. Лисицкая Т.С. Хореография и танец. – М., 1988.

9. Хорузова Е.В. История танца. – М., 1986.

10. Цветкова А.Б. Эстетическое воспитание учащихся. – М., 1992.

11. Шершнев В.Г. От ритмики к танцу. – М., 2008.

12. Яркое Б.И. Танцы народов мира: метод. пособие муз. руководителя в школе. – СПб., 2000.

Фестивальное и конкурсное движение как условие творческого развития детей и молодежи

Нилов Вячеслав Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор,
член Российского географического общества, РВИО и CID UNESCO,
автор Всемирной таблицы хореографии,
ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «ИХОиК РАО», Москва

Festival and competitive movement as a condition for the creative development of children and youth

Vyacheslav Nilov,
Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
member of CID UNESCO, the author of the Monde table choreographie,
Leading Researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow

Ключевые слова: фестивали и конкурсы, бальная хореография, художественно-творческие способности, историко-бытовой танец, латиноамериканские и европейские танцы, «международный стандарт», ансамбль бального танца, хореографическое образование.

Keywords: festivals and competitions, ballroom choreography, artistic and creative abilities, historical and household dance, Latin American and European dances, "international standard", ballroom dance ensemble, choreographic education.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы бальной хореографии, представлена авторская концепция из шести разделов: танцы-игры и историко-бытовые танцы; бальные танцы, построенные на народных элементах; европейские, латиноамериканские танцы и танцы, поставленные на современных ритмах. Все это позволяет приобщить детей и молодежь к бальной хореографии и развить у них художественно-творческие способности.

Abstract. The article deals with the problems of ball choreography, presents the author's concept of six sections: dance games and historical household dances; ballroom dances built on folk elements; European, Latin American dances and dances set on modern rhythms. All this allows children and young people to be involved in ballroom choreography and to develop their artistic and creative abilities.

Исследование выполнено в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение экспертизы олимпиад и конкурсных мероприятий (направления: «Наука», «Искусство», «Спорт»)» государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 год.

Рассматривая фестивальное и конкурсное движение как условие развития художественно-творческих способностей детей и молодежи, необходимо обратиться к процессу социализации подрастающего поколения, протекающему крайне сложно и противоречиво. Поэтому принятие Государственной программы Правительства РФ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2010–2020 годы», Национальной доктрины образования в Российской Федерации до

2025 года сделало еще более актуальным вопрос формирования активных гражданских позиций детей и молодежи.

Построение гражданского общества возможно тогда, когда подрастающее поколение усвоит соответствующие демократические нормы, правила и ценности жизни. Этому способствуют многочисленные фестивальные движения самодеятельного и художественного творчества детей и молодежи, они призваны поддерживать воспитание гражданственности, инициативности в творческих делах, здоровом образе жизни и общественной самоорганизации в процессе построения гражданского общества. Широкий спектр проводимых в России фестивалей: «Дельфийские игры», «Роза ветров», «Юные таланты Московии», «Паруса надежды», «Студенческая весна» и др., способствует востребованности и перспективности развития фестивального движения [6, с. 5].

Именно в процессе фестивального движения современный подросток стремится реализовать свой потенциал, самоутвердиться, определить свои приоритеты в различных видах деятельности искусства. Поэтому эффективность воспитания гражданственности во многом зависит как от социальных отношений, сложившихся в обществе, так и от технологий, используемых педагогами учреждений дополнительного образования в процессе фестивального движения.

Дети, приходящие в коллективы бального танца, не похожи друг на друга по уровню подготовки к обучению. У них разные интересы, психологические и физиологические особенности, они отличаются по уровню развития умений, навыков, имеют разный уровень образования и воспитания. Игровой тип деятельности объединяет всех младших школьников, так как он был преобладающим в дошкольном обучении. Творческая деятельность в коллективе бального танца первоначально должна носить игровой характер, развиваться из игры и создаваться в игре. Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, включая в ее сюжет определенные роли, педагог бальной хореографии может тем самым программировать определенные чувства играющих детей. Во-первых, важен сам опыт переживания положительных эмоций для ученика. Во-вторых, через переживания только и можно воспитать положительное отношение к бальной хореографии и сформировать положительное отношение к учебной деятельности.

Для развития художественно-творческих способностей участников хореографических коллективов важно осуществлять преемственность в видах деятельности, выстраивающих учебно-воспитательную работу с детьми [1, с. 7].

Бальная хореография – это мощный фактор развития личности, дающий возможность самореализации человеку, не подчиняя динамику и уровень его развития какому-либо стандарту. Этот процесс является целью и результатом воспитания детей и становится отправной точкой осмысления хореографического искусства в социально-культурной среде по месту жительства. А поскольку художественное творчество – его системообразующий стержень, то оно органично влияет на развитие творческих способностей детей и молодежи.

В развитии личности существуют различные определения способности к творчеству, но общим для них становится создание нового, оригинального. Критерий творчества детей и молодежи – не только качество результата, а и характеристики творческого процесса или совокупность способностей к творчеству, активизирующие творческий потенциал детей. Несмотря на данную ребенку от природы способность к творческой деятельности, только целенаправленное обучение и воспитание дают возможность обеспечить высокий уровень ее развития.

Современная педагогическая практика решает проблему развития художественно-творческих способностей через реализацию личностно ориентированного обучения и воспитания детей, перспективные образовательные технологии и поиск средств развития творческих способностей. При всем многообразии подходов к развитию художественно-творческих способностей можно выделить определенную тенденцию, заключающуюся в создании специальных условий для развития творческого потенциала в разных видах бальной хореографии (историческом, бытовом, бальном танце, построенном на народных движениях и современных: европейских и латиноамериканских танцах) через применение активных методов обучения и воспитания, направленных на рост творческих способностей.

Таким образом, познавательный процесс в бальной хореографии теряет целостность или «удерживает» ее лишь в формальном смысле слова как набор знаний, видов деятельности, методов или приемов. Бальная хореография в социально-культурной среде «житейско-бытового» мышления превращается в простую комбинаторику, выражающуюся в «перетасовке» структурно-организационных элементов системы, а способы, методы и приемы организации этих элементов привносятся извне, но не выявляются как заложенные в самой системе способы ее организации.

Игнорирование бесконечного движения, преодоления противоречий внутри самой социально-культурной среды оставляет ее без системообразующего, сущностного стержня. В результате искусство просто теряет свою художественную значимость и не способствует

эффективному развитию креативной составляющей художественного мышления и воображения детей и молодежи. В связи с этим проблема интеграции бальной хореографии в развитие художественно-творческих способностей детей – основополагающая по формированию такой личности деятельность. Сформированная в процессе этого личность способна творчески подходить к новым условиям, не только подстраиваясь и приспосабливаясь к окружающему миру, но и преобразуя этот мир вокруг себя, действуя во имя и на благо человеческого прогресса.

Чтобы полнее раскрыть проблему развития художественно-творческих способностей детей и молодежи в фестивальном и конкурсном движениях, обратимся к истории бальной хореографии. Руководство бывшего Советского Союза по идеологическим соображениям отрицало бальный танец, сформированный до 1917 года как пережиток царской буржуазной России. Запрещенный официально бальный танец не умер, он продолжал существовать в частных студиях, на вечерах и торжественных праздниках в измененной форме.

В начале XX века ведущую роль в бальной хореографии стала играть Англия, создавшая строгую систему соревнования в парном бальном танце «международный стандарт»: технику исполнения латиноамериканских и европейских танцев [4]; [7]. Знакомство с этой школой в России произошло в Москве только в 1957 году в рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов.

В 60-е годы в Советском Союзе стали проводиться первые Всероссийские конкурсы исполнителей бальных танцев, они были массовыми и демократичными, для участия в них необходимо было выучить несколько танцев. Организация конкурсов способствовала росту популярности бальных танцев среди детей и молодежи. С каждым последующим Всероссийским конкурсом число участников увеличивалось в несколько раз. В программе конкурсов были исторические и бытовые танцы, танцы, построенные на народных движениях, вальсы, фокстроты, танго, их исполнение признавалось соответствующим нормам советской этики.

Параллельно с официальными конкурсами росло и развивалось «подпольное» конкурсное движение английской школы, пропагандировавшей другой репертуар и другие эстетические нормы.

В республиках Прибалтики, более открытых для западной культуры, стали формироваться студии конкурсного бального танца, и на их основе проводились «другие» конкурсы бального танца. Рига, Вильнюс, Каунас и Таллин становятся центрами конкурсного танца, куда устремляются на семинары и конкурсы все новые и новые поклонники «международного стандарта».

В дальнейшем студии конкурсного бального танца создавались в Москве, Ленинграде, Новосибирске, Красноярске, Горьком, Таганроге и др. Их организаторами и педагогами стали отечественные хореографы А.Т. Дегтяренко, Д.М. Вельский, М.С. Кац, Н.И. Лещев, Т.В. Курганов и др.

Первый Всероссийский конкурс исполнителей бальных танцев, состоявшийся в 1972 году, официально открыл путь «международному стандарту». В статье А.Н. Беликовой и Т.В. Пуртовой «Бальный танец в художественной самодеятельности» даются положительные и отрицательные стороны системы «международного стандарта». Продуманность, логичность правил, деление на классы, оперативность и периодичность издания информационной литературы – все это бесспорно сильные стороны системы.

Отдавая должное этой системе, мы считаем, что необходимо обратить внимание на ее слабые стороны – «узость цели и ограниченность задач. Все ее правила рассчитаны только на подготовку конкурсных танцоров, на избранный и элитарный круг людей. Развитие же широких связей с бытовой хореографией разных стран и народов позволит вскоре говорить о рождении интересных школ бального танца, двигающих вперед мировую танцевальную школу» [3, с. 37–39].

В статье А.Н. Беликовой «Бальный танец» говорится, что «международная ассоциация расширяет сферу своего влияния в мире и идет путем узкого развития конкурсного танца как вида спорта. В России не смогли создать свою школу бального танца, несмотря на богатые хореографические традиции». В 1986 году в Советском Союзе создается Ассоциация бального танца, которая становится членом Международной Федерации танцевального спорта [2, с. 20].

В СССР период подъема и роста массовой популярности бальной хореографии приходится на 70–80-е годы, когда бальная хореография становится самостоятельным жанром хореографического искусства: появляются первые студии и ансамбли бального танца, их насчитывается более двух тысяч. Ансамбли ведут активную концертную деятельность, участвуют в фестивалях и смотрах разного уровня, проводят пропаганду и учебно-воспитательную работу по художественному образованию и воспитанию детей и молодежи в республиках бывшего Советского Союза.

Для проведения всесоюзных и всероссийских фестивалей и конкурсов бального танца была разработана программа по всем направлениям бальной хореографии и разделена на шесть разделов: танцы на фольклорной основе; историко-бытовые танцы; европейские (вальс, фокстрот, танго); латиноамериканские (самба, румба, ча-ча-ча, джайв), советские современные, модные и оригинальные танцы. «По каждому

разделу ансамбль мог представить отдельные номера, основанные на одном танце или композиции из нескольких танцев. В самом начале это были копии зарубежных видеофильмов, впоследствии достаточно самобытные и оригинальные хореографические произведения, основанные не только на европейских и латиноамериканских разделах программы, но и постановках историко-бытовых и фольклорных композиций», – отмечено А.Н. Беликовой в работе «Бальный танец» [2, с. 21].

Яркими и незабываемыми праздниками являлись Фестивали ансамблей бального танца Москвы. Ансамбли, созданные на базе студий конкурсного бального танца, отличались высоким исполнительским мастерством, позволявшим им представлять интересные композиции как латиноамериканских и европейских танцев, так и советских современных и оригинальных постановок. В первом московском фестивале в 1981 году участвовало одиннадцать ансамблей, в 1983-м их было уже шестнадцать, а в 1986-м насчитывалось тридцать шесть коллективов.

Лауреатом по трем основным разделам программы становится московский ансамбль «Эврика» (рук. Л. и В. Кузнецовы), до 1993 года удерживавший лидерство в европейской программе. Их постановки были высоко оценены как у нас, так и за рубежом. Ансамбль становится серебряным призером Чемпионата социалистических стран и Кубка нации в 1990 году.

В 1999 году Международный Олимпийский комитет официально признает конкурсный бальный танец видом спорта. В сфере художественного творчества этот вид хореографии прошел блестящий путь, оставив имена талантливых исполнителей, добившихся не только чемпионских титулов, но и демонстрировавших высокое искусство: Юрата и Чесловас Норвайши, Даля и Видас Камайтисы, Людмила и Станислав Поповы, Надежда и Виктор Давидовские, Любовь и Александр Зубковы, Алла и Петр Чеботаревы, Ольга и Владимир Андрюкины, Марина и Талят Тарсиновы и др.

Сейчас можно сказать, что ориентация на конкурсный и спортивный бальный танец фактически уничтожила другие направления бальной хореографии (историко-бытовые бальные танцы, советские современные и оригинальные танцы), не развиваются социальные бальные танцы, связанные с массовой танцевальной культурой. Это подтверждает Московский фестиваль «Россия начинается с тебя», проведенный ГУ НМЦ СВР ДСМП г. Москвы в марте и апреле 2011 года. В номинации «Хореография» приняли участие почти все округа столицы. В первой части номинации участвовали творческие коллективы народной и классической хореографии, а во второй части – современной, спортивной и бальной.

Бальный танец, представленный на фестивале, продолжает утрачивать свои позиции. Из пяти коллективов, представивших на фестиваль бальные номера, только один мог рассматриваться как творческий коллектив, пытавшийся подчинить бальный танец определенному творческому развитию, остальные четыре коллектива представляли пары, синхронно исполнявшие композиции из спортивно-конкурсной программы.

В Москве не осталось ни одного ансамбля бального танца; финансовые проблемы и взятое конкурсное направление в развитии бального танца привели к распаду коллективов и кризису в бальной хореографии. Мы надеемся, что этот кризис со временем будет преодолен: танцевальные пары будут не только уделять внимание спортивным достижениям, но и стремиться к творческому самовыражению, формируя и усложняя технику бального танца. Станут создаваться ансамбли бального танца, и для них творчество встанет на первое место.

Для этого необходимо проводить научно-практические семинары руководителей хореографических коллективов на базе ГУ НМЦ СВР ДСМП г. Москвы, чтобы интенсивнее развивать самодеятельное и любительское хореографическое искусство в округах г. Москвы. Работа хореографа имеет большое воспитательное значение и, можно сказать, «политическую составляющую», так как на поставленном репертуаре воспитываются участники хореографических коллективов, их родители и зрители. Брак неполноценного репертуара творческих коллективов может быть невосполнимым, поэтому необходима целенаправленная помощь их руководителям. Репертуар самодеятельных коллективов состоит из хореографических номеров, которые очень сложно поставить, если не владеть искусством их создания. Руководителям хореографических коллективов необходимо знать: основы учебно-воспитательной работы с детьми и молодежью, как строятся пластический образ и лексика, какую подобрать музыку и костюм, как сформировать сюжет хореографического произведения, а кроме этого – как вести работу с родителями, понимать основные направления молодежной и образовательной политики. Фактически руководители хореографических коллективов в клубах, центрах и общеобразовательных школах формируют политику социально-культурной среды по месту жительства.

Анализируя опыт работы Московского фестиваля «Россия начинается с тебя», можно сделать следующие выводы:

– необходимо активно развивать бальную хореографию (исторические, бытовые, советские, европейские и латиноамериканские танцы), создавая на их основе ансамбли бального танца;

– уделяя особое внимание социальным (бытовым) танцам и внедряя их в проводимые мероприятия и праздники, продолжить работу по повышению квалификации руководителей хореографических коллективов клубов, центров и общеобразовательных школ по месту жительства;

– продолжить работу по написанию и изданию программ и учебно-методических пособий («Бальная хореография», «Организационные и методические советы руководителям хореографических коллективов», «Социальные бальные танцы» и др.) для руководителей хореографических коллективов.

Созданное автором методическое пособие «Бальная хореография» поможет руководителям коллективов разобраться в учебно-методической работе со школьниками средствами бальной хореографии. Пособие включает в себя программу, к ней прилагается методическое пособие, состоящее из шести разделов. Первый раздел представлен танцами-играми («Приглашение», «Аннушка», «Смени пару», «Веселые тройки», «Полянка» и упрощенный вариант «Вальс дружбы» и др.); второй раздел включает историко-бытовые танцы («Полонез», «Краковяк», «Польку», «Па-де-грас», элементы «Фигурного вальса» и др.); третий раздел состоит из бальных танцев, построенных на национальном материале разных народов России («Русский лирический», «Сударушка», «Рильё», «Вару-вару», «Янка», «Ятраночка», усложненные вариант «Польки» и «Фигурного вальса»; четвертый раздел включает европейские танцы (быстрый и медленный фокстрот, танго, медленный вальс и др.); пятый раздел сформирован из латиноамериканских танцев: самбы, ча-ча-ча и джайва); шестой раздел включает танцы, поставленные на современных ритмах [5, с. 23–29].

Для реализации этих задач в ГУ «Научно-методический центр социально-воспитательной работы» г. Москвы составлен перспективный план повышения квалификации руководителей хореографических коллективов и проведения запланированного Московского фестиваля-праздника «Танцующий город». Эти мероприятия позволят участникам осваивать обязательный репертуар, который будет разработан ведущими хореографами и утвержден в качестве образцов «обязательной программы» по различным направлениям хореографического искусства. Все это позволит поднять уровень и качество репертуара хореографических коллективов, а с ним художественно-творческие способности детей и молодежи.

Литература

1. Бальный танец для школьников: методические рекомендации и программы. – М.: ВНМЦ НТиКПР, 1984.

2. Беликова А.Н. Бальные танцы. – М.: Советская Россия, 1985.

3. Беликова А.Н., Пуртова Т.В. Бальные танцы в системе художественной самодеятельности // Народное творчество на рубеже веков. – М.: ГРДНТ, 2001.

4. Лейрд У. Техника латиноамериканских танцев. – Лондон, 2003

5. Нилов В.Н. Бальная хореография. Методическое пособие для хореографических коллективов общеобразовательных школ, клубов и центров по месту жительства. – М.: ГБУ НМЦ СВР ДСМП, 2012. – 197 с.

6. Рябова Н.Е. Социально-культурные условия воспитания гражданственности у подростков в процессе фестивального движения. – М.: МГУКИ, 2010.

7. Ховард Г. Техника исполнения европейских танцев. – Лондон, 2003.

Региональные особенности традиционной хореографии народов Севера, Дальнего Востока России

Нилов Вячеслав Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор,
член Российского географического общества, РВИО и CID UNESCO,
автор Всемирной таблицы хореографии,
ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «ИХОиК РАО», Москва

Regional features of traditional choreography of the peoples of the North, the Far East of Russia

Vyacheslav Nilov,
Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
member of CID UNESCO, the author of the Monde table choreographie,
Leading Researcher of Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies» of the Russian Academy of Education", Moscow

Ключевые слова: хореографическое искусство, традиционная хореография (фольклор), хореографическая пластика, пляска и танец; классификация традиционной хореографии, самодеятельное (любительское) и профессиональное хореографическое образование.

Keywords: choreographic art, traditional choreography (folklore), choreographic plastic and dances; classification of traditional choreography, amateur and professional choreographic education.

Аннотация. В статье рассматривается состояние традиционного хореографического искусства народов Севера, Дальнего Востока России. Представленная авторская концепция из пяти этнокультурных групп, объединенных по лингвистическим признакам, направленных на приобщение школьников к традиционной хореографии (фольклору); представлена авторская классификация традиционной хореографии по направлениям, рисунку и числу участников.

Abstract. In the article the state of the choreographic art of the peoples of the North of the Far East in modern education and the education of schoolchildren by means of traditional culture is examined. The presented author's conception, from five ethnocultural groups united by linguistic features, aimed at involving schoolchildren in traditional choreography (folklore); author's classification of traditional choreography in directions, pictures and number of participants is presented.

Исследование выполнено в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение духовно-нравственного развития личности средствами народной культуры», № государственной регистрации АААА-А16-116060950046-8.

В традиционной культуре народов Севера, Дальнего Востока России мы встречаем региональные особенности: развитую форму этноса, философски глубокую мифологию, насыщенную поэтической образностью, символами и иносказаниями, множеством уникальных и интересных плясок, сопровождаемых песнями и игрой на музыкальных инструментах. Вызывает восхищение то, что северные народы, прожи-

вающие на территории Дальневосточного федерального округа, смогли не только выжить, но и создать свою оригинальную, неповторимую традиционную культуру.

Региональные особенности традиционной хореографии (фольклора) малочисленных народов Севера, Дальнего Востока России были почти неизвестны в хореографической этнографии вплоть до начала XX века и имели несколько этапов исследовательской деятельности. Первые достоверные описания отдельных плясок и пластики движений в обрядах и ритуалах появились в конце XVIII – начале XIX века в работах В.Г. Богораза, И.Г. Вознесенского, И.Е. Вениаминова, Ф.П. Врангеля, И. Георги, Н.Л. Гондатти, К.В. Дитмара, В.И. Иохельсона, С.П. Крашенникова, Ж. Лессепса, Я.И. Линденау, Р.К. Маака, А.Ф. Миддендорфа, Г.А. Сарычева, Г.В. Стеллера, П.С. Паласа и др.

В начале, середине и конце XX века традиционной культурой занимались и продолжают заниматься А.М. Айзенштадт, А.И. Алексеева, А.Ф. Анисимов, А.С. Берг, В.Г. Богораз, И.А. Бродский (Богданов), Б.А. Васильев, И.С. Вдовин, М.Г. Воскобойников, Г.Н. Грачева, И.С. Гурвич, Н.Н. Диков, Б.О. Долгих, М.Н. Жирков, В.Ф. Зуев, Г.Н. Курилов, Р.Г. Ляпунова, Г.А. Меновщиков, А.П. Окладников, Г.И. Пелих, А.А. Попов, Г.Н. Прокофьев, Ю.Б. Симченко, З.П. Соколова, С.Н. Стебницкий, Ю.И. Шейкин и др.; этнохореографией – М.Я. Жорницкая, Ф.С. Иванов, С.Ф. Карабанова, Н.С. Каплин, Э.А. Королева, Т.П. Лукашкина, А.Г. Лукина, А.И. Мельник, В.Н. Нилов, А.А. Петров, Т.Ф. Петрова-Бытова, Е.А. Рультынэут, Л.Г. Степанова, Н.А. Стручкова, Л.Е. Тимашова, С.Н. Худяков и др.

В данной статье традиционная хореография коренных малочисленных народов Дальнего Востока представлена пятью этнокультурными группами (объединенными по лингвистическому признаку), в каждой из них сложилась своя система традиционных и культурно-ценностных ориентаций и традиционной пластики (хореографии): алеутско-эскимосские народы (алеуты и эскимосы); камчатские и чукотские народы (ительмены, коряки и чукчи); тунгусо-маньчжурские народы (северные – эвены и эвенки; южные – нанайцы, удэгейцы, ульчи); палеоазиатские народы (нивхи и юкагиры); тюркские народы (долганы и якуты) [4]; [5, с. 3].

Традиционная хореография алеутско-эскимосских народов по преимуществу ориентирована на песенно-танцевальные миниатюры имитационно-подражательного и пантомимного (пляски-инсценировки) характера (личного творчества), органично входящие в обряды и ритуалы промыслового культа: «Праздник кита», «Праздник первой байдары», «Праздник шкур», «Праздник моржовых голов», «Праздник игр», «Праздники начала и окончания сезона охоты» и др.

Хореографическую пластику алеутов можно разделить на многочисленные пляски, исполняемые на торжественных и общих праздниках «*Укамак*'» и на частных «*Каганасик*'» – «вечеринках-игрушках», где в основном происходили состязания в песнях и плясках между хозяевами и гостями. Пляски делились на мужские и женские и сопровождались песней и игрой на бубне, посвящались они духам знаменитых воинов, охотников, морских зверей и птиц «*Чачкух*'», «*Ух'дух'*», «*Силитих*», *К'аг'анадах*'»; имитационно-подражательные пляски «*Ухчук'*», «*К'ан'лах*'» и пляски инсценировки (пантомимы) «Охота на нерпу», «Охота на глупую нерпу», «Удачная охота» и др., исполнялись под горловые выкрики «*х'и-х'и, х'а-х'а, х`а-х`а, х`и-х`и* ..», удары в ладоши и бубен – «*чайах*'».

Эскимосские обрядово-ритуальные пляски, посвященные духам охоты или духам убитых животных, всегда исполняли сидя *ак'умлютын', агуляк'ут* – «сидя руки, ноги пляшут». Исполняли их только женщины, пластика была построена на движениях рук, головы и плечевого пояса. В стоячих плясках характерно продвижение исполнителей по незамкнутому кругу под аккомпанемент бубна и пение. Запевали и играли на бубне всегда мужчины, а женщины подхватывали, время от времени сопровождая пляски выкриками и отдельными возгласами. Стоячие пляски исполнялись как мужчинами, так и женщинами, и отличались положением ног, пружинистыми движениями коленей резкими поворотами корпуса и головы, различными движениями рук, отбиванием мужчинами ритма пятками. Структура сидячих и стоячих плясок состояла из вступления (в виде мелких ударов в бубен «тремоло», сопровождающихся протяжными выкриками «*ай-яй*») и двух частей. Первая часть пляски исполнялась в медленном темпе, во второй части пляски движения повторялись, но темп пляски увеличивался, становился более быстрым, экспрессивным и исполнялся при более низкой посадке корпуса.

Имитационно-подражательные пляски: *Наг`уяк айгуг`акук* «Полет чайки против ветра», «Морской топорок», «Танец ворона», «Сбор яиц со скалы» и др. – исполнялись только мужчинами. Пляски-инсценировки *К`аяк туляге* – «Охота на каяке», «Охота на кита», «Охота на моржа» и др. имели определенный сюжет и зафиксированную структуру с чередованием движений. Женские пляски были связаны с домашним хозяйством – *Санавг`алъык* «Выделка шкур», «Шитье», «Приготовление пищи», «Заготовка жира», «Сбор съедобных трав и кореньев» и др. Старинные танцы «*К`акию*», «*Куляй*» и «*Ымыми*» исполнялись женщинами пожилого возраста под гортанный запев, без аккомпанемента бубна.

Пластика палеоазиатских народов Камчатки и Чукотки представлена традиционной хореографией ительменов, коряков и чукчей. Хореографические жанры ительменов представлены многообразием пластических форм: от мимических гримас (своеобразных «плясок лица») до активных танцевальных движений всего тела, определяемых ковранцами – *к'олкас*, тигильцами – *колхэсхэнээн* и камчадалами – *кузелькинга (*или *камкач)*, в буквальном переводе означающих «ломаться», «выгибаться». Имитационно-подражательные пляски ительменов, изображающие животных и птиц, сопровождались звукоподражанием и выкриками *кильхи к`плесильхч*-«выйди плясать», *кхетэнзах ч*- «плечами и головой пошевели», *кулихан к`ынчувих* – «бедрами пошевели». У восточных ительменов практикуется заимствованная у эвенов пляска *норгали* со звукоподражанием хорканью оленей.

Традиционная хореография береговых и оленных коряков, как и у других народов Северо-Востока России, делится на обрядово-ритуальную пластику, пляски-инсценировки, игровые и личные (индивидуальные) пляски. Обрядово-ритуальные пляски береговых коряк, исполнявшиеся по случаю добычи белухи –«белого кита», нерп и др., – были благодарственные, имитационно-подражательные и связаны со встречей и проводами пойманных морских животных. При небольших различиях отдельных элементов обрядов и ритуалов, набор танцевальных движений у береговых коряков был единым в стремлении обеспечить удачную охоту в предстоящем году.

Обрядовая пластика оленных коряков составляла основную часть праздничных церемоний, связанных с годовым хозяйственным циклом. В благодарственном празднике по случаю добычи медведя; в празднике волка, считавшегося зверем-шаманом. *Кильвэй* – «праздник рогов»; *Пыгытын* – «Праздник по случаю забоя оленей» – большинство плясок носило имитационно-подражательный характер. Исполнители имитировали движения убитых зверей, что, по традиционным представлениям, должно было оказать благоприятное воздействие на их промысел в будущем. Кроме обрядово-ритуальной пластики и имитационно-подражательных плясок, были распространены инсценировки, игровые и личные пляски, которые сопровождались горлохрипением на вдох и выдох: у ковранцев – *к`арг`айнэтык*, у алюторцев – *г`амыг`иситьгорн*, у паланцев – *кыкарэткэн~карэтык*, у чавчуванцев – *кукалйаайнан*. Манера исполнения плясок у коряков различна: одна – эмоциональна, динамична и ритмична (исполняются разнообразные движения ног, рук, корпуса и бедер); другая – менее подвижна (пляшут на присогнутых и чуть расставленных ногах, руки раскрыты в стороны). Исполнители очень резко, рывком выдвигают вперед и отводят назад то одно, то

другое плечо. Одну руку при этом выдвигают вперед, другую сгибают в локте, кистью касаясь плеча, одновременно плавно переводят голову из стороны в сторону. Каждая пляска представляет законченное хореографическое произведение.

Традиционная хореографическая пластика чукчей, как и коряков, делится на обрядово-ритуальную пластику, имитационно-подражательные пляски, пляски-инсценировки (пантомимы), а также игровые и импровизационные (индивидуальные) пляски. Такое разделение основывается на единых культурных традициях чукчей и коряков. Обрядово-ритуальная пластика описана по воспоминаниям и показу пожилых чукчей. Во время *Нэнрирвун* – «Праздника осеннего забоя оленей», *Кил`вэй* – «Праздника рогов», *Мнэыргын* – «Праздник благодарения», обрядовых церемоний по случаю удачной охоты на волка, на медведя – чукчи-оленеводы своими плясками и песнями стремились повлиять на духов, так как от них зависело благосостояние и благополучие народа.

Дошедшая до нас обрядово-ритуальная пластика оленных чукчей: *Виврэльэт* – «дрожание колен», *Рультынтэгнык* – «пляска с гримасами» (часто лишь во фрагментах) весьма архаична, о чем свидетельствуют приемы исполнения – стоя на месте или двигаясь по незамкнутому кругу по ходу солнца, пляска сопровождалась пением под аккомпанемент бубна. Женщины участвовали в них чаще, чем мужчины. Нередко пляски сопровождались «шумовым оформлением» – хлопками в ладоши, топотом ног, выкриками и игрой на шумовых инструментах. Шум, как известно по поверьям, должен был напугать злых духов, отогнать их. Пластика многих обрядовых плясок оленных чукчей была эротической.

Обрядово-ритуальные пляски береговых чукчей сопровождали главные годовые праздники: «Праздник кита», «Праздник *кереткуна*», «Праздник байдар», «Праздник моржовых голов» и др. Пляски в этих обрядах и ритуалах во многом сходны с бытовавшими у их соседей азиатских эскимосов и алеутов – давних охотников на морского зверя. Береговые чукчи, перейдя к оседлой жизни на побережье и занявшись морским промыслом, со временем утратили свои исконные праздники и обрядовые пляски, связанные с их прежним занятием – оленеводством. Тем не менее в плясках береговых чукчей отмечается и присущие только им особенности: движения более плавные, округлые, менее темпераментные, чем у эскимосов.

Традиционная хореография тунгусских народов (эвенков и эвенов), широко расселенных по Центральной и Восточной Сибири, имеет общую систему круговых плясок-хороводов с пением и обладает жанровой самостоятельностью, функционируя в общеэтнических, семейных и шаманских празднествах.

Во всех локальных группах эвенков сложились свои устойчивые танцевальные формы, и в них название каждого плясового напева определяется устойчивой возгласной манерой: у северо-енисейских – *йохорье, эсэрай, одзорай, эмэлэкэл*; у южно-енисейских – *йохжорье, гэсэм-гэсэм, олилэ-колийэ, голдыка-авуун;* у прибайкальских – *йэхэрьэ, гоосоогай, ода-одзайан*; у витимо-олекменских – *йэхэрьэ, огокай, осорай, гэсэгэр, одзор, даалиэр, делехэндэ;* у алдыно-зейских – *эхэкээн, осорай, гэсигор, дэвэй, манчор-мальчор, даалила-даалель, одзоро-ддоорйодээ;* у охотских – *хэдаа – хээдэв – эдзо*. Некоторые круговые пляски-хороводы в разных группах эвенков содержат родство: *йохорье – йэхэрьэ; одзорай – одза – одзайан – одзор – эдзо – хэдза; эсэрай – осорай*; *гэсэм-гэсэм – гоосоогай – гэсугэр – гэсигор* и др.

Традиционная хореография эвенов представляет самое северное крыло тунгусо-маньчжурских народов и характеризуется пятью локальными традициями. В них зафиксированы: *хээдзэ~хээдзэнэк* (пляски, основывающиеся на запеве и кластерной вторе хора пляшущих); *дзяхурья* (ритуальные хороводные пляски вокруг хорея, состоящие из словозапевов: *моондьи-моондьи-моондьи символизирующем «отлет пернатых», ани-ани-аникаан-аникаан «трудную зиму», оти-оти-отиикаан «наступление весны», иеко-иеко-юекэлюекэл «благоухание лета», дааво-дааво-дааво «рождение олененка»); нергэн, нергэнэк-норгали-нургэнэк-нэргэнэ (ритуальные песни-пляски вокруг костра, сопровождаемые горлохрипением).* Круговые эвенские пляски-хороводы – *Хэдбэ, Хэдьэ, Хэдюгэ, Хэдедэй* – сопровождались песней с запевом, которому вторили все исполнители. *Хэдьэ* исполнялся весной на празднике «Оленевода» большим числом участников и осенью как прощание с теплом, *Хэдюгэ* – женская хороводная пляска.

Кроме круговых плясок-хороводов с пением у эвенов и эвенков были индивидуальные и имитационно-подражательные пляски: журавля, орла, глухаря и др., исполнявшиеся в костюмах, украшенных подвесками-погремушками, медными фигурками и колечками, кусочками цепей, колокольчиками, стальными и серебряными клиньями, и весь этот звон был добавочным аккомпанементом к круговой пляске с пением и выкриками.

Тюркские народы Сибири расселены на большой территории разными по численности этническими группами, и некоторые из них изолированы друг от друга. Между тем у долган и различных групп якутов (Саха) хореографическая пластика представлена сходными ритуальными благословляющими и восхваляющими вербально-интонационными формами обращения к богам и покровителям природы, животных и людей (формами танцевально-гимнистического пения), – круговыми

плясками-хороводами. Музыка этих круговых плясок основана на противопоставлении возгласного запева солистов и гетеративного втора хора участников пляски.

Обрядово-ритуальная пластика долган делится на общеплеменные круговые песни-пляски и шаманские пляски. К первым относятся: «*Хэйро», «Охуокай», «Ункуу»* и др. – это круговые пляски вокруг шеста – *куурэй хэйро*. «*Охуокай»* – общеплеменное танцевально-песенное действие с запевом и хоровой второй, отличается от якутских круговых плясок более медленным исполнением движений. Музыка, сопровождающая круговые пляски долган, в жанровом и стилистическом отношении представляет вариант культуры северных якутов и имеет родственные связи с музыкой ненцев, энцев, нганасан, эвенков и русских старожилов.

Круговые пляски-хороводы якутов состоят из трех частей (приглашение на танец, основной части на шагах и заключительной части на прыжках) и имеют большое количество разновидностей, сложившихся почти в каждом районе (улусе) Якутии (Саха). Пять вариантов хороводных круговых плясок якутов (М. Жорницкая), сопровождаемые песнями, имеют различные локальные стили и называются в соответствии с возгласами: *хэрийэ, суурай, сандыр* (олекменские); *хэйро, сиэйро* (анабарские); *хэрийэ, хиэрра, хэйро* (хатангские). В соответствии с типом движения: *дэгэрэн хаамыы* – «шаг с переступанием» (амгинские); *к`туу унку* – «пляска на прыжках» (олекменские); *хатыйа хаамыы* – «перекрещивающийся шаг» (вилюйские) и др. Кроме того, у анабарских якутов отмечены круговые пляски – хороводы, построенные на имитации весеннего хорканья оленей и щебета птиц – *ч`нгуска и ч`ми``к`йдюр.* Кроме того, у якутов бытовали имитационно-подражательные пляски *кыталык ункуутэ – «пляска стерха (*белого журавля)», *руруйа ункууп`* – *«пляска серого журавля» и др. и* шаманские пляски-пантомимы (инсценировки – *битииниттэр ун`куу, айыысыт тардар, к`т-`һунуу и др.*) в обрядах и ритуалах имели смысл притягивания благодати и жизненной силы.

Круговые пляски-хороводы, имитационно-подражательные пляски, инсценировки (пантомимы) и игровые пляски тюркских народов сопровождаются пением и игрой на *хомусе;* струнными инструментами (коробчатой лютней и смычковой цитрой), духовыми (флейтой, трубой, дудочками и свистками) и разными видами барабанов, литавр, подвесками-погремушками, колокольчиками и особым типом бубна.

Приступая к классификации традиционной хореографии (фольклора) малочисленных народов Севера, Дальнего Востока России, необходимо определиться с терминами «пляска» и «танец». Этому способ-

ствует работа «Крестьянский танец», где В.Н. Всеволодский-Гернгросс дает определение «танцу» и «пляске». ***Танец*** – это разновидность театрального искусства. «Танцем я называю светскую, городскую разновидность, или вымышленную индивидуальными танцмейстерами, или хотя и имеющую этнографический корень, но утерявшую его». А ***пляской*** он называет «органически созданную этнографическую разновидность, бытующую в народной толще (без вмешательства в него профессиональных хореографов)» [1, с. 235–298]. Такие исследователи, как М.Я. Жорницкая и Т.Ф. Петрова-Бытова [2]; [6, с. 128–160], подтверждают это разделение в традиционной хореографической культуре народов, а А.А. Климов и Ю.М. Чурко закрепляют эти два понятия («танец» и «пляска») в своих классификациях [3]; [7, с. 218].

Хореографическое искусство малочисленных народов Севера, Дальнего Востока России делится на традиционную хореографию (фольклор) и сценическое хореографическое искусство и в свою очередь делится на самодеятельное (любительское) и профессиональное. Традиционную хореографию коренных малочисленных народов Севера, Дальнего Востока можно классифицировать следующим образом:

– сидячие (когда работает верхняя часть корпуса, голова, шея, руки) и стоячие (когда работают все части тела: голова, шея, плечи, корпус, бедра, руки и ноги) пляски;

– хореографическая пластика в обрядах и ритуалах, а также пластика в игровых, спортивных и развлекательных плясках;

– пляски, рисунок которых строится по кругу (исполнители двигаются по ходу солнца), полукругу, линиям, а также пляски, имеющие смешанный рисунок.

Кроме этого, всю хореографию можно разделить на:

– личные (одиночные) мужские и женские, в основном это имитационно-подражательные и шаманские пляски;

– с малым числом исполнителей (2, 3–5 человек – мужские, женские и смешанные), представляющие пляски-инсценировки (пантомимы) и имеющие определенную драматургию;

– массовые (вольные) и круговые пляски с большим количеством исполнителей, они могут быть не только мужскими или женскими, но и смешанными (парными или парно-групповыми), и их рисунок строится по линиям, полукругу, кругу [5, с. 7-8].

Хореографическая пластика, созданная малочисленными народами Севера, Дальнего Востока России в далеком прошлом, не утрачивает своего значения и сегодня. В век глобализации, технического прогресса и размывания традиционной культуры коренные народы Севера стремятся сохранить свою индивидуальность, а устойчивые традиции

национальных культур этих народов способны помочь аборигену адаптироваться в стремительно меняющемся мире.

Традиционная культура выступает важным фактором в культурном «выживании» и формировании национального самосознания, ярким выражением художественно-исторической памяти народа. Фокусируя в себе непростые проблемы взаимодействия личного, национального и общественного, традиционная культура служит связующим звеном между возрастными группами в художественном воспитании подрастающего поколения, в его стремлении любить свой дом, край и свой народ.

В настоящее время усиливается значение традиционной хореографии (фольклора) не только как арсенала выразительных средств, но и как своеобразного «живого источника», оплодотворяющего фантазию хореографа (балетмейстера-постановщика) при создании хореографических произведений. Сохранение и изучение этого богатства лежит в русле развития современного сценического хореографического искусства народов Севера, Дальнего Востока России.

Литература

1. Всеволодский-Генгросс В.Н. Крестьянский танец // Народный танец. Проблемы изучения: сб. науч. тр. – СПб., 1991.

2. Жорницкая М.Я. Народное хореографическое искусство коренного населения Северо-Востока Сибири. Монография. – М.: Наука, 1989.

3. Климов А.А. Основы русского народного танца: учебное пособие. – М.: Искусство, 1981.

4 Нилов В.Н. Алеуты, ительмены, коряки, чукчи // Научно-популярный журнал «Северный танец». – 2011. – № 1. – С. 2–12; С.16–27; № 2,3. – С. 2–12; С. 23–29.

5. Нилов В.Н. Хореография малочисленных народов Красноярского края: монография. – Красноярск: КГПУ им. Астафьева, 2012.

6. Петрова-Бытова Т.Ф. Секрет движения // Радуга на снегу: культурные традиции и современное искусство народов Крайнего Севера. Репертуарный сборник. – М., 1972.

7. Чурко Ю.М. Белорусский хореографический фольклор. – Минск: Наука, 1990.

Раздел 7

Развитие творческой индивидуальности детей и взрослых посредством театральной и игровой деятельности

Проблема развития эмоциональной отзывчивости к сверстнику у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности

Александрова Наталья Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Калязина Анастасия Андреевна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Иванова Мария Александровна,
студентка,
кафедра профессионального педагогического образования
и социального управления, НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

The problem of the development the emotional responsiveness to peers in children of senior preschool age in the dramatized activities

Natalia Aleksandrova,
Candidate of Psychology, docent,
department of Professional Pedagogical Education and social management
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University", NovSU, Velikiy Novgorod city
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Anastasia Kalyazina,
Student, department of Professional Pedagogical Education and social management
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University", NovSU, Velikiy Novgorod city
E-mail: nastymr2017@mail.ru

Maria Ivanova,
Student, department of Professional Pedagogical Education and social management
"Yaroslav-the-Wise Novgorod State University", NovSU, Velikiy Novgorod city
E-mail: moonmasha@mail.ru

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, эмоциональная отзывчивость детей старшего дошкольного возраста, театрализованная деятельность.

Keywords: emotional responsiveness, emotional responsiveness of older preschool age children, drama activity.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности. Эмоциональная отзывчивость рассматривается как совокупность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Уровни эмоциональной отзывчивости определяются как возрастными особенностями, так и воспитанием. Выделены возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, обусловливающие развитие у них эмоциональной отзывчивости. Обосновано значение и описан механизм театрализованной деятельности в развитии эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста.

Abstract. The article discusses some aspects of the problem of the development the emotional responsiveness of children of senior preschool age in theatrical activities. Emotional responsiveness is considered as a combination of cognitive, emotional and behavioral components. Levels of emotional responsiveness are determined by both age and upbringing. The age characteristics of preschool age children are highlighted, causing the development of their emotional responsiveness. The significance is grounded and the mechanism of the dramatized activity in the development of emotional responsiveness of senior preschool age children is described.

Проблема развития эмоциональной отзывчивости принадлежит к числу важнейших и актуальных проблем. Большое внимание вопросам эмоциональной отзывчивости уделяется в психолого-педагогических исследованиях таких авторов, как А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, М.И. Лисина, А.Е. Ольшанникова, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, В.С. Мухина и др.

Эмоциональная отзывчивость является основой полноценного развития личности. Многие авторы старший дошкольный возраст считают наиболее сенситивным для развития эмоциональной отзывчивости. Развитие ребенка в старшем дошкольном возрасте достигает необходимого уровня, обеспечивающего возможность развития эмоциональной отзывчивости. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования развитие эмоциональной отзывчивости выступает как один из важнейших аспектов социально-коммуникативного развития дошкольников. В целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования актуализируется развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания [11].

Эмоциональная отзывчивость используется как обобщающее определение для многообразных форм небезразличного отношения человека к переживаниям, выраженным в произведениях искусств, чувствам других людей и всему живому [3].

А.В. Запорожец рассматривает эмоциональную отзывчивость как способность человека реагировать на состояние другого как основ-

ную форму действенного эмоционального отношения к другим людям, включающую сопереживание и сочувствие [8]. В этом определении автор отмечает, что эмоциональное отношение должно быть действенным, то есть такая эмоциональная реакция побуждает человека к совершению действия в пользу того, к кому он испытывает отзывчивость.

Отмечая взаимосвязь эмоциональной отзывчивости с личностными качествами человека, В.К. Вилюнас, А.Е. Ольшанникова подчеркивают, что в эмоциональной отзывчивости проявляется отношение человека к окружающей действительности, через нее характеризуется мировоззрение человека, жизненные основные устремления, характер, его «Я» [1].

Охарактеризуем компоненты эмоциональной отзывчивости. Когнитивный компонент – знания об эмоциях, их проявлениях и самом себе, способность распознать, что испытывает другой человек, расшифровать исходящие от него сигналы. Выражается в стремлении субъекта к познанию своих внутренних психических состояний, размышлении о происходящем в собственном сознании, о содержании своих мыслей, ощущений и о том, как он и его эмоциональные реакции воспринимаются и оцениваются другими людьми; накопление в системе представлений о самом себе, о социальном мире, этических категориях и проч. [1]. Эмоциональный компонент выражается в способности испытывать эмоциональные реакции по отношению к состоянию другого человека. Данный компонент характеризуется адекватным положительным эмоциональным тоном ощущений действительности (разной модальности: радость, отвращение, печаль и др.); эмоциональная отзывчивость осуществляется в эмоционально-ценностном самоотношении, эмоционально-ценностном отношении к другим людям, жизни, здоровью, знаниям, труду. Поведенческий (деятельностный) компонент подразумевает стремление к «помогающему» поведению. Эмоциональная отзывчивость экстериоризируется в субъективной ориентации на общечеловеческие, социальные и личностные ценности, в готовности действовать «для других» [7].

Рассматривая эмоциональную отзывчивость, определим ее уровни: *первый уровень* связан с эмоциональной отзывчивостью, зависящий от природных данных человека, исходно заложенных в нем, возрастных особенностей и т. д.; *второй*, более глубокий, связан с актуализацией идеалов нравственности и гуманности, сочувственное, теплое, внимательное отношение к людям. В таком виде эмоциональная отзывчивость занимает важное место в формировании нравственного облика личности, является показателем его гуманного отношения к окружающим [1].

Эмоциональная отзывчивость у детей старшего дошкольного возраста рассматривается как интегральное единство и взаимодействие эмоционального развития (когнитивный компонент), чувств, отношений, переживаний; (эмоционально-мотивационный компонент) и поведения ребенка (поведенческий компонент) [4].

Многими исследователями отмечается, что старший дошкольный возраст считается сенситивным для развития эмоциональной отзывчивости. В старшем дошкольном возрасте внимание становится все более произвольным, ребенок способен к направленному сосредоточению, может направить свое внимание на сверстника, его чувства, проблемы и т. д. Изменения происходят в мышлении, совершенствуются обобщения, лежащие в основе словесно-логического мышления. Исследования ученых подтверждают, что старшие дошкольники могут рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, если анализируемые отношения не выходят за пределы их наглядного опыта. На основе этого дети могут классифицировать эмоции, относить к какой-либо категории, соотносить переживания и эмоции сверстника со сложившейся ситуацией [8]. Развитие воображения открывает для ребенка возможность пережить боль и радость другого человека как свои, воспринять мир его глазами. Исследователи называют такое воображение моральным, социальным или сочувственным. Для развития общения и отношения детей со сверстниками необходимо развитие речи, в частности ее произвольной выразительности речи [2].

Старший дошкольный возраст – один из важнейших периодов в личностном развитии ребенка. В 5–6 лет у ребенка формируются новые психологические механизмы деятельности и поведения, такие как соподчинение мотивов, развитие самосознания и самооценки, развитие воли и эмоциональной сферы [6]. Если рассматривать старший дошкольный возраст с позиции эмоционального развития, то эмоции становятся более сложными, они протекают в форме чувств, имеющих большую глубину и устойчивость. В старшем дошкольном возрасте можно проследить роль эмоций в социальном развитии. Дружба со сверстниками становится более крепкой из-за изменения качества чувств. Симпатия к другому ребенку возникает не по поверхностным мотивам из-за ситуации или внешне привлекательных черт, а из-за личностных особенностей, благоприятных для совместной деятельности и игры [8]. Самосознание ребенка в старшем дошкольном возрасте более развито. Знание о себе, своих индивидуальных особенностях, осознание своего «Я» позволяет ребенку понимать другого, его чувства через призму себя и своего опыта [9].

В исследовании Е.О. Смирновой и В.Г. Утробиной показано, что отношения между сверстниками становятся более глубокими и устойчивыми. В старшем дошкольном возрасте сверстник для ребенка – это уже целостная личность. В старшем дошкольном возрасте усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание становится у него выраженнее и адекватнее, злорадство, зависть, конкуренция возникают реже, чем в прошлом возрастном периоде. Многие дети уже способны сопереживать ровеснику, его неудачам и успехам. Дети могут помочь сверстнику, утешить или уступить, стремятся не только к тому, чтобы отозваться на переживания, но и к их пониманию [10].

Результаты анализа литературы показали, что большинство авторов раскрывают эмоциональную отзывчивость детей дошкольного возраста к сверстнику через следующие показатели: интерес ребенка к эмоциональному состоянию других детей; эмоциональная реакция на состояния, эмоции и чувства сверстников; понимание эмоционального состояния другого ребенка; отражение данного эмоционального состояния (выражение сочувствия, сопереживания, сорадости), то есть адекватное содействие в переживании в зависимости от качества эмоционального состояния.

Из изложенного видно, что старший дошкольный возраст благоприятен для развития эмоциональной отзывчивости. Дети в этом возрасте уже могут сочувствовать, сопереживать и содействовать сверстникам, однако это происходит не всегда, эмоциональная отзывчивость детей в этом возрасте может оставаться на уровне сопереживания.

Для развития эмоциональной отзывчивости старших дошкольников эффективно погружение их в театрализованную деятельность, в которой происходит активизация субъектных начал ребенка, насыщенное взаимодействие детей друг с другом и стремление совместно достичь значимого результата.

Содержательно у детей усложняются и расширяются представления о театре, его видах, средствах выразительности, театральных профессиях, одновременно с этим происходит обогащение представлений старших дошкольников об эмоциях и чувствах, активизацию персонального опыта чувствования ребенка, включение его в ситуации, требующие сочувствия, сопереживания, совместного действия; инициацию опыта чувствования ребенка за счет действий содействия в игровом контексте [2].

Таким образом, дети решают совокупность социально-нравственных проблем (ключевой из них является развитие эмоциональной

отзывчивости) разнообразными средствами театрализованной деятельности (театрализованные игры, полихудожественная, творческая деятельность, карнавальная образность [12] и др.) исходя из индивидуальных предпочтений, интересов и возможностей.

Литература

1. Вербовская В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия / В.С. Вербовская // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – М., 2014.

2. Гайворонская Т.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности: методическое пособие / Т.А. Гайворонская, В.А. Деркунская. – М.: Центр педагогического образования, 2007.

3. Груздова И.В. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности / И.В. Груздова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – Пенза: Издательский Дом «Академия естествознания», 2011.

4. Ежкова Н.С. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н.С. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1.

5. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников / А.В. Запорожец // Эмоциональное развитие дошкольников. – М., 1985.

6. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; пер. с англ. В. Мисник. – СПб.: Питер, 2007.

7. Курносова С.А. К вопросу о воспитании у младших школьников эмоциональной отзывчивости / С.А. Курносова // Начальная школа: плюс-минус. – 2008. – № 4.

8. Мухина В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В.С. Мухина, под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985.

9. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов на/Д: Феникс, 2005.

10. Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику у дошкольников / В.Г. Утробина, Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 2006. – № 3.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).

12. Семенова Е.А. Карнавальный инстинкт в эволюции детства / Е.А. Семенова. – М: ООО «Сам Полиграфист», 2017.

Психолого-педагогические аспекты творческого развития в профессиональной подготовке актеров – будущих педагогов

(на примере студентов ВГИК)

Бережная Мария Сергеевна,
кандидат психологических наук, доктор педагогических наук,
профессор кафедры истории и философии ВГИК,
профессор кафедры «Управление персоналом и психология»
Финансового университета при Правительстве РФ,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«ИХОиК РАО», Москва

Psychological and pedagogical aspects of creative development in professional training of actors – future teachers (on the example of VGIK students)

Maria Berezhnaya,
Candidate of Psychological Sciences, Doctor of pedagogy,
Professor of the Department of History and Philosophy of Cinematography,
Professor of the Department "Personnel Management and Psychology" of the Financial University under the Government of the Russian Federation,
Federal State Budgetary Scientific Institution "IAEaCS RAE", Moscow

Ключевые слова: творческое развитие, эмоциональный интеллект, обучение студентов-актеров, педагогическая мастерская актера.
Keywords: creative development, emotional intelligence, training of students-actors, pedagogical workshop of the actor.

Аннотация. В статье рассмотрены психологические факторы, непосредственно оказывающие влияние на развитие личности будущего актера, предполагающего связать свою профессиональную деятельность с преподаванием. Также в работе автором выявлены педагогические составляющие, влияющие на педагогическую позицию и формирующие педагогическое взаимодействие будущего актера в процессе обучения.
Abstract. The article deals with psychological factors that directly influence the development of the personality of a future actor, who intends to associate his professional activities with teaching. The author also identifies pedagogical components that influence the pedagogical position and form the pedagogical interaction of the future actor in the learning process.

Исследование выполнено в рамках проекта «Социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления», № 27.7452.2017/БЧ.

Творческое развитие и профессиональное становление актера в процессе обучения имеет как педагогические, так и психологические основания. В связи с существующим на данный момент компетентностным подходом в образовании, процесс обучения актеров сталкивается с проблемой обеспечения развития и овладения соответствующими ФГОС ВО психолого-педагогическими компетенциями.

Исходя из этого необходимо выделить несколько психологических факторов, непосредственно оказывающих влияние на развитие личности будущего актера:

1) это возрастной аспект, предполагающий наличие определенного жизненного опыта и индивидуальных особенностей развития личности на различных этапах ее становления, развития, социализации, а затем и ресоциализации (в условиях получения второго образования);

2) индивидуально-личностные особенности личности, влияющие в дальнейшей профессиональной деятельности на выбор амплуа и в целом на успешность продвижения себя в профессии, к которым можно отнести уровень творческих способностей, особенности темперамента и характера, жизненные установки и ценности, направленность личности, индивидуальные интересы;

3) специфика развития общих психических процессов личности (ощущения, восприятие, память, внимание, мышление, речь, воображение), необходимая для освоения специализации;

4) уровень коммуникативной компетентности, необходимый для освоения профессиональных навыков актерского мастерства;

5) общая психологическая компетентность (знание основ развития психических процессов, свойств, состояний и индивидуально-личностных особенностей личности, теории и типологии личности, основ социальной психологии, психологии восприятия и творчества) и умение на практике применять данные знания, умения и навыки;

6) наличие благоприятной социально-психологической среды, способствующей освоению профессиональной деятельности актера;

7) наличие внутренней мотивационной составляющей в освоении профессии;

8) социальное и психологическое здоровье.

Среди педагогических составляющих, формирующих личность будущего актера в процессе обучения, можно перечислить следующие:

Индивидуальная методика обучения, личные предпочтения и индивидуально-личностные особенности педагога-мастера (в рамках педагогических авторских мастерских, уникальных с точки зрения педагогического подхода);

Наличие развивающей творческой образовательной среды, включающей: создание определенной творческой атмосферы, возможности общения в профессиональной среде, индивидуально-личностный подход к обучающимся, создание ситуаций незавершенности, открытости к продуцированию нового творческого опыта, направленное стимулирование развития ответственности и независимости от стереотипов мышления,

Создание ситуаций, направленных на формирование творческой поисковой активности обучающихся;

Возможность практического освоения профессии актера в рамках студенческой фестивальной деятельности, студенческого и профессионального театра, гастрольной практики, киносъемок, активного включения в профессиональное сообщество (участие в мастер-классах, творческих проектах и т. д.);

В рамках компетентностного подхода процесс обучения привязан к конкретным компетенциям в соответствии с ФГОС ВО и они должны быть освоены в процессе преподаваемых дисциплин (общие – ОС, общепрофессиональные – ОПС, профессиональные – ПС, специальные профессиональные – СПС).

Необходимо выделить основные психологические характеристики и способности актера, на их развитие и раскрытие должен быть направлен процесс обучения: способность к импровизации и спонтанности в поведенческих реакциях; умение существовать в ситуации неопределенности (высокая адаптивность в поведении); развитый эмоциональный интеллект, включающий в себя: высокую эмоциональную лабильность в сочетании с умеренной эмоциональной реактивностью (соответствующей представляемой ситуации); творческое воображение, целостность восприятия и оригинальность мышления, развитое образное мышление, память, внимание (наблюдательность); креативность; способность к межличностной аттракции, рефлексии и саморефлексии, а также эмпатийности в общении с людьми; устойчивость к напряженной психофизической деятельности; нервно-психическая устойчивость; коммуникабельность (умение взаимодействовать и выстраивать конструктивные отношения с другими людьми, умение слушать и слышать других, владение вербальными и невербальными средствами общения и др.); волевые качества (работоспособность, организованность, ответственность); стрессоустойчивость (по отношению к творческому напряжению); внутренняя мотивация к деятельности и творческому развитию; способность к саморазвитию и развитию индивидуально-личностной составляющей личности; умение работать с механизмами психологической защиты личности в процессе перевоплощения.

Педагогические компетенции актера предполагают развитие способностей: к обучению и самообучению в профессиональной творческой деятельности; владение технологиями здоровьесбережения в работе со стрессовыми ситуациями и состояниями; умение работать в команде; владеть педагогическими методами по развитию психичес-

ких процессов и индивидуально-личностных особенностей, необходимых в освоении профессии актера и педагога.

Основными технологиями и методами обучения в данном контексте выступают: педагогическая творческая мастерская, где сама личность педагога-мастера – ключевая составляющая профессионального обучения; метод творческих проектов; тренинг (актерского мастерства, развития творческого воображения, развития коммуникативных способностей и ролевого поведения, кинотренинг); анализ киноматериалов; мастер-классы; технология построения коллективной творческой деятельности; здоровьесберегающие педагогические технологии по предупреждению эмоционального и профессионального сгорания.

Обеспечение развития творческой составляющей в обучающем процессе осуществляется с помощью применения: личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности; принципов культуросообразности и природосообразности в обучении.

Учитывая вышесказанное, необходимо отметить многомерность существующих психологических и педагогических задач, стоящих при обучении актеров в современных условиях развития российской образовательной системы.

Литература

1. Андреев А.Л., Бережная М.С. Основания и закономерности формирования и развития художественного мышления / Педагогика искусства. – 2014. – № 4. – С. 297–313.

К вопросу об использовании театральных приемов на уроках литературы в школе

Некрасова Людмила Михайловна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории литературы и театра,
ФГБНУ «ИХОиК РАО», Москва

On the question of the use the theatrical techniques during literature lessons at school

Lyudmila Nekrasova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Laboratory of Literature and Theater, FSBSI "IAEaCS RAE", Moscow
E-mail: lmnekr@yandex.ru

Ключевые слова: театральное искусство, литература, театральная педагогика, зрительская культура, модели творческого развития.
Keywords: theatre arts, literature, theatre pedagogy, audience culture, models of creative development.

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические возможности, которые заложены в системе взаимодействия театра и литературы в образовательном процессе в школе. Театрально-творческая деятельность на уроках литературы позволяет школьникам глубже постигать изучаемое произведение, расширяет их представления о литературе и театре как видах искусства.
Abstract. The article discusses the pedagogical opportunities that are inherent in the system of interaction of theater and literature in the educational process at school. Theatrical and creative activity at the lessons of literature allows students to comprehend the studied work more deeply, expands their ideas about literature and theater as arts.

Статья подготовлена в рамках государственного задания № гос. регистрации № 073-00088-19-01 по проекту «Научно-методическое обеспечение экспертизы олимпиад и конкурсных мероприятий (направления «Наука», «Искусство», «Спорт»).

В научно-методической литературе, анализирующей практику современной общеобразовательной школы, учитель литературы не только осуществляет функции преподавателя конкретного предмета, но, как правило, выступает и руководителем ученика в сфере его контактов с широким миром искусства [4], [6], [7], [9].

Воспитание заинтересованного театрального зрителя – увлеченного и в то же время грамотного при постоянном дефиците у современного школьника театральных впечатлений – всегда было задачей, требующей комплексного решения. Успех в этом деле зависит от общей художественно-педагогической работы в школе и не в последнюю очередь от художественной содержательности урока литературы [5], [11], [16].

В своем содержании курс литературы в общеобразовательной школе имеет для этого достаточное основание: он предполагает изучение многих произведений мировой и отечественной драматургии, в равной мере принадлежащих как искусству слова, так и искусству сцены.

Самая распространенная форма взаимодействия двух видов искусства на уроке – это сопоставительный анализ пьесы и просмотренного спектакля, созданного на той же литературной основе. Многие учителя рассматривают историю и теорию театра в качестве необходимого элемента общего историко-культурного процесса, в его русле развивается и художественная литература.

Гораздо реже учителя обращаются к развивающему потенциалу театрального творчества школьников, организованного как специфический способ анализа и обобщения литературных впечатлений. Но именно в этом качестве театр обнаруживает саму сущность своих связей с художественной литературой, по отношению к ней он всегда выступает с творчески активных позиций.

Современные концепции литературного образования подчеркивают, что глубокое постижение литературы школьником невозможно без развития личной заинтересованности и самостоятельного, творческого прочтения художественного произведения и что интенсивное развитие таких интересов и способностей с наибольшим эффектом осуществляется в процессе собственной художественно-творческой деятельности обучающихся. Именно в театральном творчестве мобилизуются и актуализируются многие из творческих способностей, необходимых как школьнику-зрителю, так и школьнику-читателю [4], [9], [11], [13], [14].

В условиях урока театральное творчество, разумеется, имеет свое специфическое содержание и должно иметь особое методическое оснащение. Урок открывает возможности включения школьников в ту сферу актерской и режиссерской деятельности, связанной (у актеров и режиссера) с осознанием собственного отношения к литературной первооснове спектакля и ограничена периодом рождения сценического замысла.

Как писал Л.А. Никольский, многие годы занимавшийся исследованием театрально-творческих методов на уроках литературы, проблемный анализ литературного произведения иногда приобретает черты собственно режиссерского поиска. Выполняя творческие задания, ученик аргументирует, например, выбор актера на роль того или иного персонажа, или сопровождает текст пьесы собственными комментариями, или сочиняет ремарки и т. п. А с позиций актера ученик выступает, когда пробует свои силы в искусстве чтеца-исполнителя. Однако в

большинстве случаев элементы театрального искусства используются учителем на уроке как отдельные приемы при анализе литературного текста [5].

Задача театра по отношению к литературе состоит в том, чтобы творчески интерпретировать ее не вообще, а средствами, соответствующими его природе как искусству действия. Сценичность литературы заключается главным образом в ее конфликте, в драматической напряженности действия, не лежащей на поверхности. Методы театрального творчества помогают учителю заложить в сознании школьника-читателя действенную основу литературного произведения. Применение этих методов может быть плодотворным не только при изучении драматургии, но и при анализе прозаических и поэтических произведений.

В принципе школьникам нет необходимости каждый раз анализировать и обобщать свои литературные впечатления с помощью театрально-творческих методов. Однако в любом случае установка на режиссерское или актерское прочтение произведения помогает преодолеть пассивность восприятия и избежать банальностей толкования. Активное и последовательное обращение на уроке к формам и методам театра в полной мере оправдано тогда, когда тема урока и содержание изучаемого произведения позволяют это, а также когда педагог сознательно преследует двуединые цели литературного и театрального развития обучающихся. Тогда театральное творчество выступает не только как особый метод осмысления и освоения образов художественной литературы, но и как база развития театральных интересов и зрительской культуры школьника.

Позволим себе привести конкретный пример из опыта проведения урока литературы, на котором изучалась комедия Н.В. Гоголя «Ревизор». Фрагмент занятия посвящен знакомству учеников с драматургическим понятием «ремарка», ее роли в пьесе и значению в раскрытии характера героя. Ремарка – «зримая подробность» (термин В.М. Волькенштейна) действия, потому что характеризует внутренний мир героев, среду, где происходит действие.

Знакомство читателей с Хлестаковым происходит во II действии, 2 явлении, когда голодный Хлестаков уговаривает своего слугу Осипа пойти к хозяину и договориться об обеде. Ученики получают задание сочинить ремарки к диалогу Хлестакова и Осипа.

ХЛЕСТАКОВ. Посмотри, там в картузе табаку нет?

ОСИП. Да где ж ему быть, табаку? Вы четвертого дня последнее выкурили.

ХЛЕСТАКОВ. Послушай… Эй, Осип!

ОСИП. Чего изволите?

ХЛЕСТАКОВ. Ты ступай туда.

ОСИП. Куда?

ХЛЕСТАКОВ. Вниз, в буфет… Там скажи… чтобы мне дали пообедать.

ОСИП. Да нет, я и ходить не хочу.

ХЛЕСТАКОВ. Как ты смеешь, дурак!

ОСИП. Да так; все равно, хоть и пойду, ничего из этого не будет. Хозяин сказал, что больше не дает обедать.

К этому тексту ученики старательно придумывают огромное количество ремарок, нагружая персонажей как физическими действиями, так и разнообразным эмоциональным состоянием. В роли драматургов они становятся чрезвычайно наблюдательными, подробными в описании взаимодействия героев. В их драматургических опытах Хлестаков «хмурится», «повышает голос», «кричит», «бегает вокруг Осипа», «в изнеможении падает на кровать», «топает ногами». А Осип, в свою очередь, «отворачивается», «пытается уйти», «уговаривает», «сердится», «разводит руками», «упирается» и «зевает»! Налицо полное взаимное непонимание и нежелание героев «жить дружно»!

Каково же удивление учеников, когда они получают гоголевский текст эпизода, где ремарки, оказывается, есть только у Хлестакова. И эти ремарки очень точно передают внутреннюю мобилизацию Хлестакова от приказа к просьбе:

ХЛЕСТАКОВ (*ходит по комнате*). Посмотри, там в картузе табаку нет?

ОСИП. Да где ж ему быть, табаку? Вы четвертого дня последнее выкурили.

ХЛЕСТАКОВ (*ходит и разнообразно сжимает свои губы; наконец говорит громким и решительным голосом*). Послушай… Эй, Осип!

ОСИП. Чего изволите?

ХЛЕСТАКОВ (*громким, но не столь решительным голосом*). Ты ступай туда.

ОСИП. Куда?

ХЛЕСТАКОВ (*голосом вовсе не решительным и не громким, очень близким к просьбе*). Вниз, в буфет… Там скажи… чтобы мне дали пообедать.

ОСИП. Да нет, я и ходить не хочу.

ХЛЕСТАКОВ. Как ты смеешь, дурак!

ОСИП. Да так; все равно, хоть и пойду, ничего из этого не будет. Хозяин сказал, что больше не дает обедать.

Это быстрое превращение «громкого и решительного голоса» в «голос вовсе не решительный и не громкий, очень близкий к просьбе» характеризует неуверенность Хлестакова, бедственность его положе-

ния в городе N и одновременно определенную легкомысленность этого персонажа. Это точное и по-своему лаконичное «движение» в состоянии персонажа передано Гоголем. Что и отмечают ученики, понимая взаимосвязь диалога и ремарки, прописанную драматургом.

В основе творческих заданий по тексту всегда лежит анализ пьесы, осуществленный педагогом. Поэтому учителю, расширяющему свой профессиональный опыт, необходимо не только любить, но и знать театр. В ходе выполнения творческих заданий ученики могут практически освоить понятия «монолог», «диалог», «ремарка», систематизировать полученные знания об особенностях драмы как особого вида литературы, получающего свое полноценное выражение в поставленном спектакле.

Опыт «работы» драматурга и режиссера в процессе изучения литературных произведений имеет большое значение для формирования читательской и зрительской культуры школьников.

Литература

1. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: хрестоматия игровых приёмов обучения: Книга для учителя. – М.: Первое сентября, 2002.

2. Гоголь Н.В. Ревизор // Комедия в пяти действиях. – Любое издание.

3. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – М., 1998.

4. Ершова А.П. и др. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы // Театр и образование. – М., 1992. – С. 37–50.

5. Ершова А.П., Леваньшина Т.В., Никольский Л.А. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы как средство развития зрительной и читательской культуры школьников: метод. рекомендации в помощь лекторам и методистам ИУУ. – Ч. 2. – М., 1982. – С. 35.

6. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – С. 175.

7. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М., 1993.

8. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М., 1988.

9. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. – М., 2006. – 86 с.

10. Кудряшев Н. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М., 1981.

11. Леонов А.А. Театральные игры на уроке литературы // Театр и образование. – М., 1992. – С. 63–71.

12. Леонтьев А.А. Чтение как понимание. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М., 2001.

13. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и развитие читателя-школьника // Литература в школе. – 1980. – № 1.

14. Машевская С.М. Технология драматических игр Jeux dramatiques // Научный поиск. – 2012. – № 3. – С. 37–44.

15. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М., 1976.

16. Некрасова Л.М. Использование приемов и методов театральной педагогики в образовательном процессе // Проблемы творческого развития личности в системе школьного образования. Сб. ст. по материалам II Всероссийского научно-практического семинара 24 марта 2015 г., Москва / Сост. А.В. Криницына. – М.: ИХОиК РАО, 2015. – С. 176–189.

17. Некрасова Л.М. Театр на уроках по искусству // Научный поиск: специальный выпуск по материалам IV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Детская театральная деятельность в пространстве образования, искусства и культуры». – 2017. – № 1.1. – С. 44–46.

18. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности школьников / Э.Г. Чурилова. – М.: ВЛАДОС, 2004.

19. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение. – М., 1996.

Творческое развитие личности обучающегося в условиях инновационного образовательного пространства

Петрова Татьяна Сергеевна,
учитель русского языка и русской литературы,
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1590 им. Героя Советского Союза В.В. Колесника»,
Москва

Селиванова Ольга Владимировна,
учитель белорусского языка и белорусской литературы,
ГОУ «Шамовщинский учебно-педагогический комплекс детский сад – средняя школа», Могилевская область, Мстиславский р-н, д. Шамовщина

Creative development of the individual student in the conditions of innovative educational space

Tatyana Petrova,
Teacher of Russian language and Russian literature GBOU of Moscow "School No. 1590 named after Hero of the Soviet Union V.V. Kolesnik", Moscow
E-mail: sel0072@gmail.com

Olga Selivanova,
Teacher of the Belarusian language and Belarusian literature
GOU "Shamovshchinsky teaching and pedagogical complex kindergarten – high school", Mogilev region, Mstislavsky district, the village of Shamovshchina
E-mail: sel0072@gmail.com

Ключевые слова: модернизация преподавания, предметная область «Искусство», предметная область «Филология», инновационные формы обучения, диалог искусств, театр у классной доски, художественные интересы, творческая реализация обучающихся.

Keywords: modernization of teaching, the subject area «Art», the subject area «Philology», innovative forms of education, the dialogue of arts, the theater at the blackboard, artistic interests, the creative realization of students.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению интеграции искусств в образовательном пространстве школы как важной составной части инновационного учебно-воспитательного процесса, в которой форма образовательной художественно-эстетической деятельности, нацеленная на творческую реализацию обучающихся, является приоритетной.

Abstract. The article is devoted to consideration of the integration the arts into the educational space of the school as an important part of the innovative educational process, in which the form of educational artistic and aesthetic activity aimed at the creative realization of students is a priority.

Гуманистическая парадигма современного образования, сменившая традиционную парадигму, выводит на первое место личность и ее развитие, в том числе в филологическом образовании.

Образовательная и социально-культурная ситуация требует от преподавателя поиска новых педагогических путей решения актуаль-

ных проблем, стоящих перед учительским сообществом, в том числе реализацию преемственности в освоении литературных произведений, являющихся неотъемлемой частью мирового художественного процесса.

Непрерывный процесс художественно-творческого развития личности, где развитие творческих способностей личности занимает одно из ведущих мест, требует комплексного и системного подхода в реализации принципа преемственности.

Психолог Э. Берна утверждает, что подсознание человека похоже на «кладовку», где «хранятся отпечатки прошлого». Погребенные в глубинах мозга эти забытые образы минувшего часто незримо управляют чувствами и стремлениями человека [8]. Система, разработанная Берном, призвана избавить человека от влияния жизненных сценариев, программирующих его поведение, научить его меньше «играть» в отношениях с собой и другими, обрести подлинную свободу и побудить к личностному росту [7].

Модернизация преподавания предметных областей «Филология» и «Искусство» [1], [3], [4] затрагивает творческое развитие личности обучающегося в условиях инновационного образовательного пространства. Педагогическая деятельность «как особая человекоориентированная деятельность» (Л.С. Выготский) [10–12] позволяет развивать творческие способности обучающихся средствами художественно-изобразительной деятельности в инновационных условиях школьного филологического образования.

Современный обучающийся – деятельностный участник диалога искусств [14]. Освоение художественной культуры детьми происходит в рамках творческой деятельности в контексте интеграции искусств – литературы, театра, изобразительного искусства, музыки [2], [5], [6], [17].

Системно-комплексное взаимодействие искусств – это одно из направлений реализации принципа преемственности в развитии художественно-творческих способностей обучающихся в рамках школьного филологического образования, в котором реализуется потенциал средств художественно-изобразительной деятельности.

Привлечение искусства, в частности театра, в практику школьного литературного преподавания имеет свои традиции [16], [19], [20]. Исследователи отмечают, что в старших классах подростки начинают углубленно интересоваться вопросами искусства, поскольку в этот период происходят поиски нравственных идеалов, критериев эстетических оценок действительности. Обращение к театральной деятельности обусловлено и тем, что «самый эффективный “театральный” период для среднего и старшего школьного возраста – с 7 по 11 класс» [17].

Ученический литературный театр – явление, с одной стороны, нередкое в образовательном пространстве школы, с другой – уникальное в педагогической практике словесника. Уникальность состоит в потенциальной возможности театрального искусства в личностном развитии обучающихся, так как «постижение художественного произведения в контексте диалога искусств позволяет эффективно реализовать деятельностный подход, предполагающий овладение обучающимися конкретными умениями и навыками, связанными с чтением, анализом и интерпретацией художественного текста и драматического произведения, практическое их использование в процессе создания спектаклей, исследовательских и творческих работ, посвященных театральным премьерам по русской классике, а также в различных сферах коммуникации и ситуациях общения» [13].

Планируя свою деятельность в контексте диалога искусств, в частности литературы и театра, учитель словесности должен учитывать цели, структуру, содержание программы по литературе. Так, например, в 8 классе при изучении комедии «Недоросль» Д.И. Фонвизина ученики легче восприняли событийную сторону художественного произведения, когда у них появилась возможность увидеть моноспектакль по этой комедии ученицей Софьи Дегтяревой.

Основные проблемы, раскрываемые в комедии драматургом, – это порочное воспитание и разложение дворянства в условиях крепостного строя. Воспитание, по его мнению, определяет нравственный облик молодого поколения. Доверяя своих детей неграмотным крепостным нянькам, недоучившимся дьячкам и сомнительным иностранцам, дворянское сословие погружается в пучину невежества, тупости, стяжательства и безнравственности. Скотинины и Простаковы способны воспитывать только Митрофанушек.

Понимание текста начинается с постановки предварительных проблемных вопросов и ситуаций перед чтением и продолжается по ходу анализа и интерпретации произведения. Предложенные вопросы («Кого в восемнадцатом веке называли недорослем? Почему?», «Какие особенности имен персонажей обращают на себя внимание? Можно ли фамилии и имена назвать говорящими?», «Уже с первых страниц комедии разгорается конфликт. Что такое конфликт в произведении?», «Понимает ли Простакова важность и необходимость просвещения?», «Какова же тема комедии Фонвизина?» и др.) обеспечивают поиск главного, направляют деятельность обучающихся, в результате чего обнаруживаются ключевые моменты, раскрывающие содержание и идею текста.

«Нельзя судить о пьесе, не видев ее на сцене», – эти слова А.П. Чехова [21] красной нитью проходят через весь учебный процесс по литера-

туре в контексте диалога искусств. Сопоставление комедии Д.И. Фонвизина и ученической интерпретации в рамках урока литературы помогает обучающимся постигнуть художественный образ Простаковой, осознать его глубину и многоплановость. Поэтика драмы, как известно, может рассматриваться сквозь призму сценографических и музыкальных решений спектакля. Значимо здесь то, что на каждом уроке важно создать ситуацию познавательного диалога, в его центре – не только диалог художественного произведения и его автора, но и диалог ученицы, вышедшей на сцену у классной доски в роли Простаковой и Фонвизина, диалог учеников-зрителей и школьницы-актрисы с героями пьесы и драматургом.

Школьница Анастасия Леонова оставила следующий отзыв об этой ученической постановке: «Просмотрев моноспектакль по произведению Д.И. Фонвизина "Недоросль", с уверенностью могу сказать, это одно из самых запоминающихся произведений, которое поставил наш класс.

В самом произведении автор не сразу раскрывает образ Простаковой. На самом деле это обычная женщина, не имеющая никакого образования. Она любит только деньги, поэтому она стала такой жадной, скупой и глупой. Ее отношение к своему сыну Митрофану абсолютно другое. Она очень любит его, но в этой любви присутствует жестокость и корысть. Я думаю, Софья прекрасно справилась со своей ролью и замечательно передала настроение героини, ее сложный характер. Хотелось бы, чтобы в данном произведении присутствовало музыкальное сопровождение. Мне очень понравилась постановка, и я порекомендую ее всем своим знакомым».

Как видим, использование проблемных вопросов и ситуаций в творческом литературно-театральном образовательном процессе, специфике творческой задачи, выражающейся в вариативности ее решения в контексте диалога искусств, позволяет расширить творческий потенциал каждого ученика. Исследователь Н.И. Никонова полагает, что «театрализация эпических произведений побуждает учеников соотносить собственно художественные трактовки с авторским видением. Возникающее противоречие субъективного читательского восприятия и объективного смысла произведения разрешимо: во-первых, создаются условия для самостоятельного выражения личностно окрашенной оценки литературного произведения; во-вторых, школьники обнаруживают адекватность интерпретации, приходят к пониманию эстетического значения трактовки, обусловленной авторским замыслом» [18]. Важно понимать, что позиция Д.И. Фонвизина складывается под воздействием литературной парадигмы эпохи, в которой утвер-

дился высокий статус художественного текста как носителя истины. Авторское видение образовательной коммуникации «учитель – ученик» распространяется на сферу «автор – читатель».

В заключение необходимо отметить, что обращение на уроке словесности к театральному искусству строится по принципу – «все виды искусств иерархически равны», тогда как дидактически приоритет остается за литературой и читательской культурой. Театральная деятельность не препятствует читательской и обеспечивает освоение необходимых знаний и умений по предмету «Литература», не только способствует формированию читательских и общекультурных интересов, но и развивает творческие способности обучающихся.

Литература

1. Акишина Е.М. Современные аспекты модернизации преподавания предметной области «Искусство» / Е.М. Акишина // Педагогика искусства. – 2017. – № 1. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_138-144.pdf.

2. Акишина Е.М., Гальчук О.В., Печко Л.П. Инновационные формы обучения в области поликультурного развития с учетом социокультурной среды региона / Е.М. Акишина, О.В. Гальчук, Л.П. Печко // Педагогика искусства. – 2018. – № 4. – С. 241–250.

3. Акишина Е.М., Кашекова И.Э., Красильников И.М., Медкова Е.С., Олесина Е.П., Савенкова Л.Г., Фомина Н.Н. Концептуальные основы модернизации предметной области «Искусство» в современном информационном обществе: монография. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016.

4. Концепция школьного филологического образования. Русский язык и литература. Проект. – Эл. код доступа: www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_6210_1.do

5. Олесина Е.П. Освоение художественной культуры детьми и молодежью: теория и практика: Монография / Е.П. Олесина. – М.: ИХОиК РАО, 2016. – 320 с.

6. Олесина Е.П., Стукалова О.В., Радомская О.И. Гуманитаризация образования – Социокультурная среда города – Развитие современных школьников: монография. – М.: ИХОиК РАО, 2016. – 244 с.

7. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – Л.: Лениздат, 1992. – 399 с.

8. Берн Э. Познай себя / Э. Берн. – Екатеринбург: Литур, 1999. – 368с.

9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.

10. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 15–34.

11. Выготский Л.С. Игры детей / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1956. – 51 с.

12. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1998. – 416 с.

13. Гальчук О.В. Постижение художественной литературы в контексте диалога искусств студентами колледжа / О.В. Гальчук // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 11. – С. 13–14.

14. Гальчук О.В. Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств / О.В. Гальчук // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 3. – С. 47–49.

15. Гальчук О.В. Театр у доски: феномен моноспектакля в контексте осуществления творческой самореализации студентов колледжа / О.В. Гальчук // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 4. – С. 15–17.

16. Ершова А.П. К вопросу о целесообразности занятий основами актерского мастерства со всеми учащимися. – М.: Просвещение, 1975. – 145 с.

17. Квятковский Е.В. Исследование художественных интересов школьников. – М.: Просвещение, 1975. – 138 с.

18. Никонова Н.И. Театрализация как средство интерпретации эпических произведений в 5–8 классах: автореф. канд. пед. наук / Н.И. Никонова. – Якутск, 2009. – 24 с.

19. Театр в школе: Пед. чтения. – М.: Педагогика, 1958. – 140 с.

20. Театр и школа: Альманах. – СПб.: Лицей, 1999. – 111 с.

21. Чехов А.П. О литературе. – М., 1955. – С. 304.

Маска как собеседник

Семенова Елена Александровна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва

Mask as an interlocutor

Elena Semenova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow of the Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow

Ключевые слова: клоун, актер, маска, персонаж, собеседник.
Keywords: clown, actor, mask, character, interlocutor.

Аннотация. Данная статья написана на основе доклада автора «Природа смеха в современной детской и молодежной субкультуре», подготовленного к Круглому столу «Игра. Театр. Карнавал» (развитие творческой индивидуальности детей и взрослых)», организованному в рамках Международной научно-практической конференции «Развитие творческой личности в современном образовании» (Тверь, 24-25 января). Автор пытается ответить на вопрос: «В чем состоит фундаментальное отличие актера от клоуна?», обращаясь к малоизвестной в России книге Т. Сандерса об искусстве клоунады.

Abstract. This article was prepared on basis of the author's report "Nature of laughter in the modern children's and youth subculture", which was prepared for the Round Table "Game. Theatre. Carnival" (development of creative individuality of children and adults)", organized in the framework of the International Scientific and Practical Conference "Development of Creative Personality in Modern Education" (Tver, January 24-25). The author tries to answer the question: «What is the fundamental difference between an actor and a clown?» referring to the little-known in Russia book of Toby Sanders about the art of clowning.

Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России (Номер для публикаций: 27.8719. 2017/8.9).

Прямое дело шута – спровоцировать смех в присутствии смерти.
И.П. Уварова «Кривое зеркало культуры»,
«Экран и сцена», 2015, № 6

На Международной конференции *«Развитие творческой личности в современном образовании»*, проходившей 24-25 января в Твери, автором статьи был проведен Круглый стол «Игра. Театр. Карнавал» (развитие творческой индивидуальности детей и взрослых)», на котором планировалось рассмотреть широкий круг вопросов, связанных с карнавальной природой игры и театра. Во время дискуссии предполагалось обратиться к таким темам, как: «Карнавально-игровая возрастная преемственность», «Девиантность, метанормативность или карна-

вализация?»; «Смех как агрессия»; «Гендерные особенности юмора»; «Юмор и смех в творческой среде»; «Юмор в классе».

Среди заявленных на Круглом столе тем выступлений были такие, как «Природа смеха в современной детской и молодежной субкультуре»; «Как стать Цицероном?»; «Детская театральная студия как условие развития творческой личности»; «Изучение психологических особенностей профессиональной деятельности стажеров драматического театра»; «Художественно-эстетическая среда вуза как диалог с искусством: научный и творческий потенциал»; «Психолого-педагогические аспекты творческого развития в профессиональной подготовке актеров (на примере студентов ВГИК)». В ходе диалога удалось выяснить, что наиболее интересной темой для всех присутствующих, включая работников дополнительного образования, педагогов по актерскому мастерству, актеров, оказался вопрос о том, в чем состоит главное отличие природы актера от клоуна. В чем заключено таинство клоунской маски?

Вопрос далеко не случайный, так как не всегда понятно, что имеется в виду, когда произносится слово «маска»? Расширение границ собственной свободы и опыта переживаний? Стремление скрыться от мира? Возможность соответствовать окружающим нормам? Поиск наиболее адекватного внешнего выражения своего внутреннего мира? Какую маску мы ищем? Приватную или публичную? Пародийную или серьезную?

А может быть, мы ищем в маске самое сокровенное? Маска клоуна наиболее близка к этому типу маски. Феномен клоунской маски глубоко изучали исследователи цирковой, театральной клоунады, отмечая в ней способ своеобразного выражения черт индивидуальности.

Огромную роль маска играла в творчестве «Блока, Апполинера и Рильке, в театральных мечтаниях Гордона Крэга, Рейнгардта, Станиславского, Таирова, Вахтангова, Жака Копо, в открытиях… Мейерхольда» [1, с. 100]. Клоун-философ В.И. Полунин отмечал, что маска отражает постоянную подвижность внутреннего мира личности. Важной особенностью маски, по его мнению, является трогательность, трагикомичность, человечность. Персонаж В.И. Полунина «Асисяй» воплощает именно эту трагикомическую сущность клоунской маски, не смешной, а скорее трагичной, нелепой и наивной. В клоунаде маска – это судьба. Ты не можешь просто ее поменять, как хамелеон, легко меняющий цвет кожи. Маска не только на лице. Прежде чем надеть маску, ее саму, как живое существо, нужно во что-то перепеленать. Маска в клоунаде фатальна. Она либо рождается, либо нет. Личность вынашивает, рождает свою маску и одновременно дорастает до нее. Маска становится

собеседником личности. Не случайно итальянский писатель и драматург Л. Пиранделло страстно увлекался темой «"персонажности" человека», потребность «надеть маску, снова снять ее, жить, не повинуясь "воле" автора или судьбе» [1, с. 100].

О разнице бытования актера-комика и дурака-клоуна подробно и конкретно писал М.М. Бахтин [1, с. 365]. В книге «Бахтин и театр» [6] исследователь Д. Маккоу пишет о том, что «Бахтин в своей карнавальной концепции гротескного тела предлагает метод, который невозможно осуществить в актерской профессии, так как это … иная философия существования» [2, с. 367].

В 1978 году в Америке вышла книга клоуна Т. Сандерса «How to be a complete clown» [7], на ней следует остановиться подробно. Эта книга вышла в 1978 году в Нью-Йорке, но до сих пор не переведена в России на русский язык. В ней автор размышляет над тем, как стать клоуном. В одном из параграфов книги «The Actor and the Fool» рассматривается интересующая нас тема – отличие клоуна от актера. Автор размышляет о том, что клоун, как и актер, использует логику, движение-момент, макияж, костюм и характерность. Оба должны быть искренними. У обоих есть цели. Разница состоит лишь в том, что актер отражает реальность, а клоун отражает искаженную реальность. Благодаря этому он может позволить себе роскошь смеха. Клоун во многих отношениях выполняет куда более трудную работу, чем его драматический двойник, ибо чтобы делать свою работу, он не должен пытаться ее делать. Нет ничего менее смешного, когда кто-то пытается быть смешным.

Клоун не должен пытаться сознательно позабавить аудиторию. Вместо этого он должен верить в реальность абсурда ситуаций. В противном случае аудитория не будет пытаться убедить его в совершенной ошибке, и он из клоуна превратится в банального притворщика. По мнению Т. Сандерса, К.С. Станиславский признавал клоуна гротескным символом человечности, который не всегда смешон [7, с. 246].

Т. Сандерс считает, что для данного вида искусства необходимы такие навыки и умения, как создание грима, костюма; умение создавать скульптуры из воздушных шаров, жонглировать, работать с животными. Искусство клоуна состоит из множества элементов: драматургии, музыки, танца, акробатики, жонглирования и остроумия. Более того, в компетенцию клоуна входит умение возводить до абсолютной виртуозности умение создавать гротесковый и пародийный грим. Т. Сандерс подчеркивает, что ряд приемов актерского мастерства может быть использован клоуном в подготовке эскиза своего персонажа, импровизации, у него всегда должен сохраняться люфт свободы, благодаря чему он преодолевает свои и чужие штампы (те же приемы актерско-

го мастерства, превращающиеся в рутину без одухотворения), косность и творческий анабиоз. Т. Сандерс настаивает на том, что клоун всегда стремится к кульминации. Он идет к своей цели, пребывая в очень сильном внутреннем напряжении, даже если оно несоразмерно больше необходимого для выполнения поставленной задачи, кажущейся для постороннего взгляда очень простой. Но если клоун будет внутренне расслаблен, он не достигнет своей цели. Клоун никогда не думает во время своего акта, он буквально бросается в жизнь. Это не сумасшествие. Просто он не имеет права оглядываться и сомневаться. Для клоуна жизненно необходимо во время поисков маски сохранять игривое состояние. Именно это дает возможность избежать серьезной рефлексии. Он всегда должен выражать радость открытия, как у ребенка, получающего новую игрушку.

Т. Сандерс сетует на то, что большинство людей думают, что для того чтобы стать клоуном, достаточно нанести на лицо красочный грим и надеть старую одежду. Но клоун – это не просто раскрашенное лицо и красочный костюм. Он – не пародия на человека, не зеркало, в котором отражаются недостатки и слабости окружающего мира [7, с. 5]. Воображение, понимание человеческой природы, врожденное чувство юмора и чувство трагедии – это то, без чего клоун не может состояться [7, с. 5]. Клоун, словно повар, создает изысканное блюдо под названием «ФАРС», куда в точных пропорциях добавляет эссенцию из удивления, ожидания, комизма и пафоса. Но все эти навыки нужны для того, чтобы просто справляться с жизнью. Смех – это всего лишь необходимость, инструмент, чтобы справиться с существованием.

Клоун ассоциировался с *дураком* до XVI века. Педагог театральной школы им. Димитри Р. Вейхе считает, что в XVI веке клоун «отличался не только от настоящего дурака как человека с физическими, психическими недостатками, но и от дураков “искусственных”, то есть от актеров, имитировавших такое “дурацкое” поведение… Р. Вейхе трактует фигуру клоуна как родовое понятие, объединяющее широкий спектр комических фигур, являющееся воплощением парадоксальности, совмещения единства противоположностей» [2, с. 366]. Только с подъемом итальянского народного театра, в котором появились комедийные персонажи и импровизированные сценарии, клоун стал видоизменяться [7, с. 6]. Г.Н. Бояджиев писал, что «площадная сцена, шутовство породили новую театральность, дав ростки будущего “профессионального искусства” и “высокий тип зрелищ”» [3, с. 27].

В отличие от сатирика, упражняющегося в искусстве иронии, и от комика, занятого созданием проверенной формулы смеха, где стимул всегда гарантирует смеховую реакцию, клоун начала XX века суще-

ственно усложняется. Несмотря на то что выдающийся клоун, музыкальный эксцентрик К. Грок, достигал комического эффекта в музыке с помощью гэга, имитации человеческих звуков или неуместности их использования в структуре музыкального произведения (используя «пищащие» воздушные шарики, позволяющие имитировать различные голоса и звуки), своим успехом он обязан не столько совершенному владению техникой «вызывать смех» у публики, сколько своей любви к жизни, людям.

В начале XX столетия появляется рефлексирующий клоун, клоун-трагик. Точно охарактеризовала Арлекина Пикассо Т. Бачелис в книге про Ф. Феллини, написав, что один из последних Арлекинов Пикассо (1917) представлял собой ярко выраженного реалиста, который либо переживал провал, либо усомнился в искусстве» [1, с. 98]. Усомнился Арлекин Пикассо в искусстве театра, начинающего вымирать без карнавала.

Рискуя однажды задать вопрос актерам уличного театра «Театр-Экс» о том, как они понимают мое гипотетическое понятие «клоун в клоунаде», я неожиданно провела эксперимент, заслуживающий внимания. Полученные мною ответы можно сравнить с рассуждениями Т. Сандерса. Он приводит очень необычный факт из биографии клоуна, наделенного способностью становиться невидимым. Это свойство он унаследовал от Арлекина, который мог быть невидимым для всех, кроме своей возлюбленной Коломбины, а она, в свою очередь, могла становиться невидимой для всех, кроме Арлекина [7, с. 7].

Проанализировав 30 ответов актеров уличного театра, мы пришли к выводу, что во всех ответах содержится мысль о невидимом Арлекине, скрывающемся внутри нас. Мы обнаружили, что данный вопрос не вызывает никакого затруднения на него ответить ни у клоунов, ни у уличных артистов.

Познакомившись с работами Я.В. Чеснова [5] и И.П. Уваровой [4], где с философской и искусствоведческой позиции рассматривается тема балагана, у нас возникла мысль о том, что не случайно именно уличные актеры так тяготеют к клоунаде. Их пространство – балаган, расположенный вне культуры, сочетая прекрасное и комическое, нелепое и трагическое. Он одновременно прозрачен, телесно выпукл и недоступен для чужого понимания.

Два года спустя после проведенного анкетирования и глубинного интервьюирования актеров уличного театра, я задала тот же вопрос представителям байк-культуры и студентам. Обнаружилась такая же внутренняя подготовленность к данной теме. Всего в опросе принимали участие 60 человек, из них 20 были актеры уличного театра, 20 –

представители молодежной байк-культуры, 20 – студенты режиссерских и актерских факультетов. Среди ответов на заданный вопрос мы получили вершины философского осмысления в письменной форме от актеров уличного театра. Возможно причина подобной подготовленности к данному вопросу связана с тем, что для актеров уличного театра в большей степени, чем для актеров драматического театра, маска является единственным проводником в карнавальный, а не в бытовой мир.

Например, несколько актеров Театра-Экс написали о том, что клоунада в их представлении – некая среда, мир, параллельная вселенная, отдельно существующая от нашей, а клоун – обыкновенный житель этой вселенной. В этой вселенной есть свои правила и законы, в том числе и физические. В этой вселенной взаимодействие на молекулярном уровне отличается от взаимодействия в нашем мире. В эту вселенную можно проникнуть и остаться там жить.

В ответах профессиональных актеров, спустя годы работы в профессиональном театре, оказавшихся в уличном театре, наблюдается стремление ассоциировать клоуна с уникальным человеческим призванием, одаренностью. Приведу в пример ответ актрисы, более 10 лет работающей в уличном театре. Ее ответ созвучен бахтинскому пониманию карнавальной природы дураков и клоунов. Она считает, что клоунада превращает всех тех, кто в ней занят, в клоунов. По ее мнению, клоун остается клоуном всегда: когда спит или варит борщ, женится или умирает, так как он – носитель и источник клоунады. В финале своего ответа актриса приходит к выводу о том, что клоун – это очень умный артист, использующий в своем творчестве все лучшее человеческой глупости, возводя ее к вершине откровения искусства. Один актер Театра-Экс высказал мнение о том, что клоун живет в каждом из нас, но не все осмеливаются его показать окружающим.

В статье, написанной на основе доклада автора «Карнавал в отсутствие актера», подготовленного к Международному Круглому столу «Наследие М.М. Бахтина: культура – наука – образование – творчество», посвященному М.М. Бахтину (22 мая 2018 года, Орел), высказывалась гипотеза относительно того, что клоун – это одновременно видимый и невидимый собеседник, «носитель карнавального начала», не являющийся личиной или актерской маской. Была предпринята попытка теоретически обосновать необходимость введения понятия «клоун в клоунаде» потому, что оно «соотносимо с бахтинской формулой вненаходимости. В клоунаде присутствует некоторая инфернальная природа *другого*, созданного из самого меня, который не реальный человек, не тот, кто может вытеснить мой внешний образ, занять мое собственное место, не тот, кто способен внести некоторую “фабулическую не-

определенность в мою мечту", как ее (мечты) участник, выполняющий в ней определенную роль. О. Мандельштам считал, что поэт отличается от литератора тем, что "связан только с провиденциальным собеседником". Но *к клоуну в клоунаде* неприменима позиция дистанции по отношению к герою и возвращения на свое место в мире. В этом и заключена зона ближайшего контакта между мной и другим, но настолько видимая, насколько и невидимая. Здесь и работает бесконечная динамика смены планов: приближения-удаления; нераздельность трагического и комического начала. *Клоун в клоунаде* всегда находится на своем месте, то есть вне себя» [7, с. 369].

В завершение приведем пример ответа на вопрос: «Кто такой "клоун в клоунаде"?» гениального, ранимого, с огромным, добрым сердцем, прирожденного клоуна Чипа, ушедшего от нас в ту самую вселенную, наполненную радостью, светом и любовью, о которой он так мечтал. Чип ответил на вопрос в феврале 2016 года. Вот его ответ: «клоун в клоунаде» – "это разговор с окружающими (зрителем), на языке пантомимы, танца, с помощью символов и образов о том, кто мы, зачем мы и какие мы? Ну, к примеру, кто-то просто улыбнулся цветочку, а он расцвел! Просто!? Это как посмотреть?! Может быть, это окажется сложнее Ромео и Джульетты! Нюансов миллиард! И главный нюанс – это клоун. Можно смешить так, что завтра о тебе не вспомнят... Что-то странное должно быть в каждом клоуне. Странность должна быть внутри, ее не придумаешь. *Это нечто потустороннее, другое измерение*». В каждом из нас живет клоун, уходящий из этого мира в другой только вместе с нами.

Литература

1. Бачелис Т.И. Феллини. – М.: Наука, 1972. – 383 с.

2. Семенова Е.А. Карнавал в отсутствие актера // Наследие М.М. Бахтина: культура – наука – образование – творчество: Международный круглый стол, посвященный М.М. Бахтину (22 мая 2018 года, Орел). Сб. докл. и ст. // Ред.-сост., перев. Е.А. Семенова. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. – С. 361–374.

3. Семенова Е.А. Традиции народно-смеховой культуры в современном уличном театре в России // Учитель музыки. – 2018. – № 2 (41). – С. 26–30.

4. Уварова И.П. Повесть об одном домике. – М.: ГЦТМ им. А.А. Бахрушина, 2018. – 336 с.

5. Чеснов Я.В. Телесность человека: философско-антропологическое понимание. – М.: ИФ РАН, 2007. – 213 с.

6. McCaw D. Bakhtin and theatre. Dialogues with Stanislavsky, Meyerhold and Grotowski. – London: Routledge, forthcoming, 2016. – 247 p.

7. Sanders T**.** How to Be a Compleat Clown. – New York, 1978. – 270 p.

Психологические факторы творческого и профессионального развития студентов-актеров

Сергиенко Елена Леонидовна,
старший преподаватель,
Театральный институт им. Бориса Щукина, Москва

Psychological factors of the creative and professional development of students-actors

Elena Sergienko,
Senior Lecturer,
Theater Institute named after Boris Schukin, Moscow
E-mail: cleareyed@yandex.ru

Ключевые слова: творческое развитие, мотивация, креативность, копинг-поведение, рефлексивность.
Keywords: creative development, motivation, creativity, coping behavior, reflexivity.
Аннотация. Профессиональная готовность студентов-актеров к психологически сложному актерскому труду, наряду со специальными навыками и умениями, значимо зависит от личностных и поведенческих характеристик профессионала.
Abstract. Professional readiness of students-actors to psychologically difficult actor's work, along with special skills and abilities, significantly depends on the personal and behavioral characteristics of a professional.

В разные периоды развития театра предпринимались попытки поиска понятий и условий раскрытия индивидуальности и результативности профессиональной актерской деятельности (К.С. Станиславский, В.И. Немирович-Данченко, А.Д. Попов, М.О. Кнебель, Г.А. Товстоногов, Н.В. Рождественская, А.Л. Гройсман и др.). Выдающийся деятель отечественного театрального искусства Г.А. Товстоногов задал вопрос науке о психологических факторах, определяющих профессиональное развитие актера театра, его эффективность [11]. Для великого режиссера было важно понимание истоков в актерской личности и его поведении, в значимой степени способствовавших раскрытию творческой одаренности, индивидуальности, определяющих достижение актером высоких профессиональных результатов в сценическом деле. Несмотря на значительное расширение исследований актерской деятельности, все более осознается противоречие между возрастающими требованиями к творчеству, личности актера и недостаточным уровнем его реальной готовности к профессии.

Постулат о том, что поведение человека – наиболее значимый аспект в оценке его деятельности, служит основой для анализа лич-

ностных, поведенческих реакций в контексте критических событий, результатом которых является успешное или неуспешное выполнение деятельности. Поведение отражает внутреннее содержание, сознательные и подсознательные установки, влияющие на личностный потенциал творческого человека. Театральная среда представляет собой целый спектр подобных критических событий, включающих субъективность внешней оценки, конкурентные отношения, высокую эмоциональную личностную включенность, несправедливость распределения ресурсов, стрессы, конфликты и т. п.

Профессия актера предполагает деятельность в условиях неопределенности. Будь то игра на сцене при полном зрительском зале, репетиционные поиски характера персонажа, непредсказуемость реакций партнеров и режиссера, собственная эмоциональная аффективность, нестабильность уровня внутренней и внешней саморегуляции в условиях совместной деятельности при решении творческих задач. Режиссер М. Туманишвили отмечал, что актер никогда не знает, откуда возникнет зерно роли, когда это произойдет, как на этот раз будет развиваться процесс освоения и присвоения образа персонажа [12]. Известно, что именно воображение считается верной приметой актерского дарования, позволяет с легкостью вживаться в роль персонажа и требуемые по роли предлагаемые обстоятельства [5]. Оно служит тем внутренним инструментом, обеспечивающим профессиональное умение мыслить образами, видеть конкретно-чувственные образы за авторским текстом, за высказанными мыслями персонажа. Вслед за Н.А. Бердяевым, определяющим любое творчество как «трансцендентность», «полет в бесконечность», актерскому воображению следует отвести роль наиважнейшей составляющей творческих, креативных способностей. Рассматривая креативность личности как специфическую активность, ситуативно нестимулированное стремление к выходу за пределы заданной проблемы, задачи [2], формирование таких личностных свойств, как творческая смелость, личная инициатива, открытость новому опыту, когнитивная одаренность, любознательность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных ситуациях, наряду с развитым воображением, играют определяющую роль в детерминации творческого поведения студента-актера. Исследование, проводимое нами с целью определения психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности актера театра, показало, что креативность прямо влияет на эффективность актерского труда, вместе с тем, и осуществляя системообразующую функцию для влияния на эффективность других детерминант эффективности актерской деятельности (мотивации, совладающего поведения, рефлексивности) [10].

Творческий потенциал определяется особенностями личности человека, среди которых мотивация и его ценности занимают важное место. Действительно, для успешной творческой деятельности без креативности мотивации недостаточно, но и креативность творческого человека без мотивационной направленности бессмысленна.

Феномен мотивации студента – актера театрального вуза имеет свои специфические особенности. Приспосабливаясь к психологически сложным условиям профессионального опыта, студент-актер на средних курсах характеризуется трансформацией личностных мотивационных структур. А.Л. Гройсман отмечает, что у студентов-актеров преобладает мотивация избегания неудачи. Исследования обнаружили часто используемую студентами-актерами потенциально вредную стратегию «перестраховки» в ходе учебной деятельности [6], освобождающую от груза ответственности и стресса. Данный психологический феномен создает почву для внутреннего конфликта, влияющего на самооценку и противоречащего основным тенденциям актерского творчества. В этих условиях у студентов-актеров нарушается и становится малоподвижным динамический аспект во внешних и внутренних действиях, блокируется спонтанная активность и творческая инициатива. Следует отметить, что решение данной задачи требует высокого профессионализма от театральных педагогов. Н.П. Ансимова, А.В. Золотарева выделили широкий спектр общих профессиональных и специальных компетенций, необходимых педагогу, работающему с творческими, одаренными детьми и молодежью [1].

Индивидуальный профессиональный стиль и успешность учебно-профессиональной деятельности студентов-актеров зависят от их эмоционально-мотивационных характеристик: так, у высоко эмоциональных студентов-актеров результативность и успешность деятельности характеризуются как подъемами, так и спадами [6], что требует контроля проявления признаков подобных тенденций и замещения их позитивными поведенческими стратегиями. Достаточно широко распространено среди студентов-актеров предубеждение против обучения какой-либо системе регуляции, которая, по их мнению, мешает творческому вдохновению. На самом же деле такое предубеждение лишь демонстрирует отсутствие необходимых знаний о психологических факторах, в значимой степени определяющих высокие результаты профессионального актерского труда.

Актер строит свою профессиональную деятельность в многофакторном пространстве. Эмоциональная сфера актера выступает определяющим компонентом в подготовительной и исполнительской деятельности актера, служит регулятором его психических состояний и

определяет поведенческие тенденции в межличностных отношениях в ходе профессиональной деятельности. Как отмечал Е.А. Климов, восприятие мира работающим человеком всегда, так или иначе, происходит через призму его профессии [8], поэтому эмоционально-волевой компонент психологической системы деятельности театральных актеров включает, в том числе, функциональные состояния (ФС), определяемые способами самоуправления и мобилизации сил на выполнение профессиональных задач, навыками стрессоустойчивости, конфликтологической компетентностью. Согласно генетическим исследованиям, креативность в значимой степени зависит от средовых факторов [4] и подразумевает способность конструктивно реагировать на необходимость созидания в новых подходах, адаптироваться к изменяющейся внешней среде. Отбор предпочитаемых способов управления связан с формированием в процессе профессиональной деятельности индивидуального стиля регуляции состояний [9]. Исходя из результатов нашего исследования, ведущими стратегиями копинг-поведения выступают позитивная оценка, самоконтроль, поиск социальной поддержки и планирование решения проблем [10]. Наряду с реализацией известного стереотипа, что «актер не должен думать», наблюдаемый низкий уровень логического и особо значимого в актерском труде ассоциативного мышления [7] ведет к несбалансированности развития у студентов-актеров специальных сценических способностей и психологических свойств личностного потенциала. Иррациональные представления о своих возможностях, о перспективах будущего трудового пути, как положительной, так и отрицательной модальности, формируются у студентов-актеров в ущерб развитию ясного профессионального целеполагания. В этой связи становится очевидным необходимость развития у студентов-актеров уже на этапе профессиональной подготовки рефлексивных способностей, как наряду с воображением и гибкостью эмоциональной системы, одной из ведущих профессиональных компетенций, как регулятора мотивационной и познавательной активности студентов-актеров.

Совершенствование актерской деятельности, относящейся к одному из специфических видов психологически сложных видов профессиональной деятельности, настоятельно требует специального изучения, психолого-педагогической поддержки, теоретического обоснования профессиональных требований к субъекту этой деятельности.

Литература

1. Ансимова Н.П. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью / Н.П. Ансимова, А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 38–44.

2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Учебная литература, 2009. – 416 с.

3. Вильсон Г.Д. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Г.Д. Вильсон; пер. с англ. – М.: Когито–Центр, 2001. – 384 с.

4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

5. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера / Б.Е. Захава. – М.: Просвещение, 1973. – 233 с.

6. Гройсман А.Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера / А.Л. Гройсман. – М.: Когито–Центр, 2007. – 143 с.

7. Лётин В.А. Студент Ярославского государственного театрального института «на выходе»: уровень культуросообразности и «театроцентричности» [Электронный ресурс] / В.А. Лётин, Н.В. Ночевная // Театральная школа XXI века: материалы науч.-практ. конф. – Ярославль, 2015. – Режим доступа: http://www.theatrins-yar.ru/upload/NAUKA/Teatralnaya_shkola_ITOG_2016.pdf (Дата обращения: 19.05.2018).

8. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 222 с.

9. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 36–45.

10. Сергиенко Е.Л. Психологические составляющие эффективной профессиональной театральной деятельности / Е.Л. Сергиенко // Инициативы XXI века.– 2015. – № 1/2. – С. 102–104.

11. Товстоногов Г.А. О критериях актерского и режиссерского дарования / Г.А. Товстоногов // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1983. – 280 с.

12. Туманишвили М. Режиссер уходит из театра / М. Туманишвили. – М.: Искусство, 1983. – 280 с.

Раздел 8

Развитие креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании

О трудностях перехода студентов-первокурсников от нетворческого к творческому в отечественном вузе

Богатырёв Андрей Анатольевич,
доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков,
Институт международного образования, МПГУ, Москва

On the difficulties of transition of first-year students from non-creative to creative in a domestic university

Andrey Bogatyryov,
Doctor of Philology, Professor,
Department of Foreign Languages, Institute of International Education, MPGU, Moscow

Ключевые слова: кризис перехода из школы в вуз, утрата культуры большого смысла, метод феноменологического описания и взаимного освещения творческого и нетворческого в образовании, творчество и креативность.

Keywords: the crisis of transition from school to university, the loss of great significance culture, the method of phenomenological description and mutual coverage of creative and uncreative education, creation and creativity.

Аннотация. В статье рассматривается проблема перехода первокурсников от школьного образования к образованию в высшем учебном заведении, которая выражается в дефиците внешней и внутренней мотивации к взрослению, переоценке ценностей. Дается попытка дать определение понятиям «творчество» и «креативность». Описываются коммуникативные маркеры деятельностной позиции и установки ученика в образовательном дискурсе.

Abstract. The article deals with the problem of transition of first-year students from school education to education in a higher educational institution, which is expressed in the lack of external and internal motivation to maturity, the overestimation of values. An attempt is made to define the concepts of "creation" and "creativity." Communicative markers of the activity position and the installation of the student in the educational discourse are described.

Из всех возможных категорий обучающихся студенты первых курсов университетов относятся к наиболее уязвимой в сложившихся условиях «всеобщего высшего», когда в «хорошей школе» хорошо готовят к сдаче ЕГЭ, а в «обычной» – не готовят в достаточной мере ни к ЕГЭ, ни к взрослой жизни. (Разумеется, имеется в виду взрослая жизнь в понимании оной с *позиции взрослого и ответственного* человека.). Казалось бы, ничто не мешает признать поступление в университет событием

вступления во взрослую жизнь, но современное «правовое сознание» придерживается той точки зрения, что человек взрослеет по паспорту и по биологическим, а не по каким-то иным внутренним (например, душевно-духовным) часам. Достаточно резкие перемены режима учебной деятельности при переходе в режим вузовского обучения и прироста самостоятельности в самоорганизации, выборе и принятии индивидуальной образовательной стратегии могут вызывать сильные переживания кризисного характера. Кризис обусловливает задачу личностного пересозидания себя в условиях, далеко не всецело и однозначно предопределяющих выбор и следование первокурсника наилучшему образу себя из множества возможных. Личностный кризис обусловливает возможность обращения человека к герменевтике и творчеству как источнику личностного роста либо попыткам обороняться от новой реальности некоторыми (силовыми) протестными методами. Ложные стереотипы, школярский опыт нетворчества и несвободы, оторванность стиля обучения от *исследовательского* (В. фон Гумбольдт), дефицит внешней и внутренней мотивации к взрослению играют свою злую роль. К списку современных вызовов для воспитания творческой личности можно отнести и такие, как возрастная ломка и переоценка ценностей при переходе от школьного образования к университетскому, а в широком социальном контексте – вытеснение и (в конечном итоге) отчуждение личности от общества и *утрата культуры большого смысла* как основы национальной и государственной идентичности.

Понятие трудности есть психологическое понятие, основывающееся на переживании индивидом затруднения и мучительности выбора оптимального решения. Его объективистским структурированным аналогом выступает понятие сложности, допускающее шкалирование и количественный анализ. Однако природа трудности может носить качественный и интерпретационный характер, связанный с установкой индивида к миру ценностей, связей, отношений и стилю их осмысливания. В настоящем случае мы будем исходить из последнего понимания различия в природе творческого и нетворческого стилей образования (равно как творческой и нетворческой позиций в образовательной деятельности) как источников формирования творческой личности. В означенной связи мы выбираем *метод феноменологического описания и взаимного освещения* сущности и проявлений творческого и нетворческого начал в образовании.

Поскольку мы понимаем педагогику как прикладную философию, для нас наиболее важными представляются коммуникативный и интерпретационный аспекты творческой личности. Само же понятие личности мы мыслим как своего рода общественно значимую функцию

индивида, раскрывающегося в коммуникации, мысли и деятельности. В принимаемом нами приближении творческая натура не раскрывается в терминах «экстраверт/интроверт». Творчество на стороне опредмечивания, распредмечивания и переопредмечивания важнейших дел человеческого духа. Разумеется, мы пытаемся представить здесь один из ряда возможных подходов к описанию творческой личности.

Отметим, что понятие личности принимается нами «без придыхания» – как человека, занимающего некую позицию в (образовательном) процессе и сознательно совершающего определенные поступки в контексте деятельности и коммуникации, самостоятельного субъекта действия и смыслообразования. При этом понятие «личность» *интервально*, поскольку нередко сочетается с такими эпитетами, как «яркая», «творческая», «интересная», «выдающаяся», «состоявшаяся» и прочими, указывающими на полноту и подлинность того, что, казалось бы, обеспечено по праву рождения. Таинственность понятия личности человека усиливается и тем обстоятельством, что формирование оной входит в компетенцию человековеде***е***ния или педагогики. Исходная неполнота человеческой природы отмечается во многих учениях, религиях и теориях. Климент Александрийский отводит Логосу живительное творческое начало вселенной и здравое управление человеческой волей, действиями и страстями, а роль истинного пастыря и предводителя человеков Иисусу Христу, Его и называет (единственным) Педагогом [1]. При этом особо подчеркивается практический характер действия Педагога как источника мудрости и нравственной жизни человека в первую очередь (а не только обучения). В педагогической концепции Я.А. Коменского человек достигает «человечности», когда стремится культивировать в себе «всю творческую мудрость и таким путем возвыситься до богоподобия» [2 т. 1, с. 636, Примечание].

Понятия «личность» и «творчество» взаимоположены. Личность начинается с этапов становления и поддерживается в развитии. В теоцентрическом контексте допустимо утверждать от стихийной вовлеченности и стихийном участии человека в делах Божественного творения, Божественного творчества. На основе выделения творчества как человеческой деятельности особого рода и вовлеченности в нее человека допустимо утверждать о занятии творчеством. Третий подход выделяет человека творческого или человека творческого типа на основе его внутреннего качества, связанного с личностной установкой на творчество, принимаемой им системой приоритетов и занимаемой им личностной позицией по отношению к миру и людям.

В первом приближении личность человека трактуется через призмы сыновности по отношению к великому Отцу. Во втором прибли-

жении указывается на род занятий (например, о человеке искусства). Впрочем, вопрос об исключительности искусства как идеальной формы творческой деятельности относится к дискуссионным вопросам. Такие философы образования, как И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский полагают, что творчество в науке не уступает творчеству в искусстве. Искусство – не гетто для творчества. Для творчества по определению не существует закрытых сфер. Дух наполняет душу вдохновением, которое находит место и в искусстве, и в науке. Как отмечает А.С. Пушкин, «Вдохновение нужно в поэзии, как и в геометрии» [5, с. 41]. В третьем (имманентном) приближении в поле рассмотрения вновь полагается внутренняя свобода «поэта в душе», управляющая моделью мира и развитием личности. Она полагается как особое качество – как «творческость».

В свете Христо-центрического толкования все эти три подхода к рассмотрению личности могут быть интегрированы на одной оси восхождения к Творцу. Об этом прямо или косвенно свидетельствуют указания таких известных педагогов, как автор «Пансофии» Ян Амос Коменский, К.Д. Ушинский, а в Советской школе педагогики В.А. Сухомлинский (когда интерпретирует образ Христа). Для педагогической концепции В.А. Сухомлинского типично понимание «вершин образованности» как прямого источника *творческого труда*, выступающего источником человеческого достоинства [7, с. 87]. Творческую силу Христианства обосновывает в своей аналитике К.Д. Ушинский, определяя содержательное начало истинно творческой силы в нравственном [8, с. 267, 273]. Творчество человека основывается на определенных этических началах, определяющих его личностную позицию в бытии, его человеческое достоинство, его человечность.

Особое (четвертое) измерение принадлежит здесь образованию и педагогической деятельности, которые могут быть направлены на гармонизацию означенной умозрительной вертикали в конкретном человеке. И поскольку всякое понятие при пристальном рассмотрении обнаруживает определенную динамику, основанную на противоречии, не представляется сколь-либо удивительным, что наставник-жизнь вступает в диалогические отношения с преподавателем и учеником в системе образовательных отношений и взаимодействий, и они могут быть как творческие или нетворческие. И если творческая натура наставника-жизни не подлежит сомнению, то мера творчества в учителях и учениках, а также в характере их взаимодействия выступает примечательным предметом критики Я.А. Коменского в его известном труде «Об изгнании из школ косности» [3, с. 194–212].

Существует множество вариаций в трактовке творческого начала и связанных с ним начал в образовательной деятельности. Их су-

ществование вызывается самой жизнью и сложными социальными и социокультурными процессами, а порой и прямым вмешательством министерских структур в дискурс образования. Как отмечает Р.У. Эмерсон, падение человека всегда сопровождается упадком языка ('The corruption of man is followed by corruption of language'). Поскольку же язык есть живое зеркало общественной жизни, всякое прямое воздействие на него достаточно чувствительно и переживается всеми его носителями. Так, например, языковым маркером последней четверти века выступает отчуждение понятия учителя от понятия интеллигенции (работника и представителя интеллигентных профессий) и ассоциация понятия учителя с категорией «работник бюджетной сферы». Термин «учащийся» (калька латинского термина 'student') уступает место контингентному термину «обучающийся». Как саркастически замечают зарубежные исследователи [4], сегодня стал распространен тип человека, «подвергающегося обучению». Приходится «потесниться» и аристократическому идеалу всесторонне развитой гармоничной личности. Целью образования провозглашается не подготовка строителя светлого будущего, а «успешного человека» (недавно весьма точно охарактеризованного как «квалифицированного потребителя»). Вопреки концепции образования Я.А. Коменского категория будущего в отечественной системе образования оттесняется на второстепенный план.

Термин «творчество» сегодня вытесняется англосаксонским коммерческим и маркетинговым бизнес-термином «креативность». Последняя несет в себе определенный шлейф требований и ожиданий, связанных с непременной продуктивностью каждого шага, реализацией успешного бизнес-плана и (почему бы нет?) установкой на монетизацию предпринятых усилий. Одновременно система образования трактуется как приоритетная сфера для экономии бюджета, вызывающая искусственное объединение учебных групп и потоков, драматичное сокращение аудиторных часов, сокращение ставок преподавателей и увеличение нагрузки на ставку, понижение требовательности к учебным и образовательным результатам, пустые разглагольствования про индивидуализацию обучения, вынужденный упор на формирование базовых компетенций в высших учебных заведениях. Отнесем сюда и равнение на «мировые образцы», не первый год находящиеся в состоянии глубокого кризиса [4, с. 129, 330 etc.], связанного с подавлением органичного и творческого начала в образовательном процессе. Система чиновничьей гиперопеки подавляет личность педагога, в том числе мелочным регулированием его деятельности через требование следования одному поминутно расписанному поурочному плану в классах и учебных группах различного уровня подготовленности.

Впрочем, навязывание преподавателю стиля преподавания сегодня составляет глобальную проблему [4, с. 439, примеч. 233]. Креативный (но нетворческий!) подход к преподаванию алфавита в обратном порядке высмеивается в 14-й главе «Гаргантюа и Пантагрюэля» [6, с. 63]. При этом актуальность указанного труда Я.А. Коменского возрастает.

Творчество есть своего рода *животворение*, создание бесподобного, забота и попечение о бессмертии для смертного. «Творческость» не то же самое, что одаренность или артистизм. Она есть готовность к следованию вдохновения в деятельности и общении, определяющую тип личности.

Творчество стремится к *инновациям.* Поэтому невозможно учить ребенка творчеству и требовать результата по заранее установленному жесткому шаблону. Творчество начинается там, где правильный ответ не дан заранее в готовом виде. Ведь творчество не воспроизведение, а создание нового или хотя бы уже известного новым способом, на новых основаниях.

Творчество органично. В основе его лежит таинственная внутренняя установка на созидание лучшего и нового, включающая соотнесение с образом себя лучшего (своего лучшего «Я»). Творчество всегда на стороне жизни. Семена творчества произрастают из глубины человеческой души.

Творчество сковывается и задыхается в условиях несвободы (и тогда находит себя в сарказме). Творчество умирает в неискренности. Подлинное творчество открыто для критики. Принцип любви к ближнему руководит творчеством. Напротив, псевдотворчество (например, скульптурный бизнес Церетели) закрыты для критики.

Логичным представляется провести разделение творческого и нетворческого начал в человеке. Под творчеством имеется в виду установка на созидание и самосозидание на основе напряжения духовных сил. Нетворчество ассоциируется с принятием чего-то «как есть» в узком просвете наблюдаемого, не сопровождаемое попыткой его преобразовать, познать его язык, изменить или измениться самому.

В широком приближении творчество отличается от нетворчества как живое от мертвого. Однако здесь сложно избежать упрощения, поскольку в оживляющем свете деятельности и нетворческое становится элементом творческого – ведь у Христа и камни поют. И всё же в контексте педагогической коммуникации признаки нетворческого стиля обучения описаны не только Коменским, но и в современной педагогической литературе. Образ кружки и бочки обобщает модель нетворческого обучения. Творческий человек *активно мыслит*, в то время как пассивно мыслящий представляет собой «всего лишь пустой резервуар,

приемник чужих идей» [4, с. 100, 110, 350; 435, примеч. 203–204; 438]. В нетворческой модели образовательного процесса и педагогической коммуникации учитель наполняет пустой резервуар знаний ученика по своему усмотрению в институциональной системе субъект-объектных отношений.

Творчество в европейском культурном контексте ассоциируется с индивидуализацией стиля решения задач. Как отмечает Дж. Гудман, индивидуализация в образовании означает не выделение ученику отдельной парты и изоляцию его от общества, а педагогическую работу с его «индивидуальными знаниями» [4, с. 112]. Отметим, что отечественная традиция апеллирует к личностным смыслам обучающегося. Впрочем, сомнительно, чтобы это было так «в формате ЕГЭ». Зарубежный исследователь Билл Айерс отмечает, что стандартизированные тесты бесполезны в измерении таких важных черт личности, как «инициативность, творческие способности, изобретательность, любознательность, трудолюбие, проницательность, целеустремленность, доброжелательность, совестливость» и прочие ценностные личностные качества [4, с. 129].

Нетворчество относится ко всему тому в учебной деятельности, что не ищет открытия и заучивается в догматическом ключе, без исследования и понимания – так, как заучивается таблица умножения в *косной школе* (сама ради себя и отметки ради). Правило «жи – ши» можно или «заучить»/«зазубрить» или же понять (исходя из истории раннего древнерусского языка) и запомнить. Первый подход на коротком отрезке представляется экономным (едва ли не «интенсивным»!), но, по сути, демонстрирует неверие в любознательность и умственные способности ученика, более того – формирует *пассивную образовательную позицию*. В нетворческой педагогической обстановке всякое достижение воспринимается как победа над другими, а не над собой [4, с. 356]. Сумма таких позиций по различным учебным предметам способствует формированию нетворческого отношения к учебе и, в конечном итоге, образа ученика, не живущего, а «выживающего» в системе учебных отношений и деятельности. И тогда он вписывает в свой жизненный мир образ учебного заведения не как храма науки (обители муз), а как храма тюремных стен, сносное существование в которых достигается хитростью, а не умом. И, естественно, место любви к учению занимает ненависть «пострадавшего от знаний» заключенного.

Нетворчество механистично. Оно основывается на шаблонном исполнении готовых сценариев, навязываемых извне. Оно нормативно по природе своей. Оно презирает индивидуальность. Усовершенствования в нем связаны с заданием и воспроизведением стандартов и норм

(и своего рода «ребер жесткости») несвободы. Нетворчество *легко формализуется.* Нетворчество *не критикуется*. Нетворчество *не учит* человека автопоэзису, самосозиданию, полноценному самоконтролю и даже самовосстановлению. Нетворчество формирует узкопотребительское отношение к жизни. Человек, не научившийся творчеству в учебе, не записывает творческое задание на дом, поскольку заранее считает его несправедливым и невыполнимым.

Образование – услуга всему обществу, а не Митрофанушке. А.С. Пушкин, энергично выступая за государственный характер образования в России, указывает на безнравственность воспитания молодого человека, «окруженного одними холопями» [5, с. 44]. Дезориентированный первокурсник начинает вести себя по модели живущего в страхе заключенного («А что мне за это будет?»), мыслить преподавательский состав в терминах силовых авторитетов, пытаться обмануть, шпионить, собирать компромат, писать доносы. Как говорил великий в своем одиноком возгласе профессор В.М. Лобзаров, «студент не должен оценивать не преподавателя, а преподаваемый им предмет». Уже Я.А. Коменский пишет о «духовном пигмействе», подразумевая под оными людей нерадивых, ленивых, хитрых и злонамеренных [3, пп. 68, 69, 70]. Когда нетворческий человек встречается с перестройкой системы знаний, он начинает испытывать ужас и впадать в состояние озлобленности и ярости. В современных условиях это состояние оформляется в виде жалоб и доносов или (в запущенных случаях) в девиантном поведении и откровенном хамстве. А.С. Пушкин прямо указывает, что доносы людей нравственно ущербных «должны быть оставлены без исследования и даже подвергаться наказанию» [5, с. 46]. И он же призывает «уничтожить экзамены» как источник коррупции, а не качества образования [5, с. 45]. Готовность студента учиться сегодня не оценивается ни в одной графе. Насущная (и общественная!) потребность в оценке уровня сформированности готовности к обучению удовлетворяется путем учета показателей академической успеваемости, уже сами выведенными на основе череды различного рода компромиссов, уступок и контрбалансов и в наиболее одиозных случаях – страха и предательства.

Непереходимая пропасть разделяет творческого и нетворческого человека в теории. В жизни же множество людей опираются на разнородный опыт и принадлежат «смешанному» типу. Чем менее ученик привык полагаться на себя, тем более ему неуютно в новой обстановке. Новые выборы и конфликты осложняют его жизнь. Поиск легкого пути и поиски себя поминутно вступают в противоречие. При этом психологический климат учебного учреждения играет весомую роль

в разрешении или обострении проблем перестройки личности первокурсника. Нелегко выбрать эталон доверия между более или менее виртуозным пересказчиком учебника и лектором, артистично занимающимся автопоэзисом для самого себя любимого. Более всего препятствует полноценному вхождению в учебную коммуникацию неготовность воспринимать другого (преподавателя, студента) как сложного, разностороннего человека, большая часть его жизни проходит в трудах «за кадром». И это только одна из частностей как результат *нетворческого образования*. Проницательный Комениус описывает *закрытый* характер Беликова из известного нам «Человека в футляре» задолго до появления А.П. Чехова на свет.

Нетворческий человек в образовании дышит одним легким, тогда как творческий постоянно возвышается над своим наличным знанием и опытом в силу *склонности к рефлексии.* Творческий человек различает варианты и инвариант решения, рассматривает всякое решение как одно из возможных. Он продолжает искать решения тогда, когда другие потеряли надежду. Он повсюду созидает смыслы и ведет диалог, в том числе действительно трудный диалог, он даже способен вступать в диалогические отношения с роком и чумой (как Вальсингам у Пушкина). Творческую личность (учителя / ученика / учителя в роли ученика / ученика в роли учителя [3, с. 211]) характеризует открытость новому, другому, нестандартному и *готовность к со-творчеству* в совместной деятельности и общении.

Бескорыстие творчества заключается не в отречении от себя, а в признании важности других в эстафете смыслов, ценностей и переживаний. Человек творческий любит людей. Он никогда не спешит с окончательным суждением о человеке. Он ищет точки взаимодействия для ***со-творчества, со-созидания***. Поэтому принципам педагогики творчества соответствует обучение и воспитание «через сотрудничество с другими» [4, с. 350]. Признание творческого начала в другом – принцип подлинно (творческой) личности в общении и в педагогике. Впрочем, автор склонен усматривать злоупотребление во всякой попытке оторвать педагогику от коммуникации. Чувствительность к чужому дару творчества, к голосу творческого начала в другом – признак педагогически одаренной личности.

Таблица 1
Коммуникативные маркеры деятельностной позиции и установки ученика в образовательном дискурсе

Нетворческая установка «обучающегося»	Творческая установка учащегося
«Я записал ФИО преподавателя».	«Я познакомился с новым для меня человеком».
«Я записываю на лекции (только) то, что я (a) понимаю и могу повторить или (b) то, что меня настоятельно просят записать. Затем я повторяю записанное».	«Я, прежде всего, записываю на лекции все новые и пока что не понятные мне вещи». Затем я пытаюсь разными способами структурировать и понять записанное».
«Я услышал / узнал нечто необычное / неожиданное / непривычное/ новое / удивительное для меня. Ну что же, хорошо – пойду пожалуюсь».	«Я услышал / узнал нечто необычное / неожиданное / непривычное/ новое / удивительное для меня. Ну что же, хорошо – попробую понять, осмыслить, задать вопрос».
«Я не понял тему».	«У меня возник (и я спешу задать вам) следующий вопрос...».
«Я забыл сделать / спросить, как делать / записать домашнее задание».	«Я хочу сделать сверхзаданного следующее...».
«Я вам выучил(а), а вы мне поставьте».	«Я узнал / я понял / я овладел / я научился».
«Я изучил / прошел предмет / тему».	«Я узнал / я понял / я научился следующему: (1), (2), (3)...». «Я начал мечтать о...».
«Я все ваши занятия посещал».	«Я понял для себя, что.../ я научился делать .../ я могу продемонстрировать...».
«Я вам / для вас презентацию сделал».	«Я научился делать презентации и выступления по данной тематике».
«Меня радует высокая отметка по вашей дисциплине».	«Я научился ценить знания и смыслы, имеющие отношение к вашему предмету».
Стремится выполнить обязательную программу дабы избежать наказания.	Стремится сделать больше, понять лучше, преодолевая предрассудки и стереотипы.

Литература

1. Александрийский Климент. Педагог. – СПб.: Изд-во О. Абышко, 2018. – 352 с.

2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Т. I: Великая Дидактика / Пер. с лат. проф. Д.Н. Королькова; под ред. с биограф. очерком и примеч. проф. А.А. Красновского. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.

3. Коменский Я.А. Об изгнании из школ косности / Пер. Н.С. Терновского // Я.А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Т. 2: Отдельные произведения / Пер. с лат. проф. Д.Н. Королькова; под ред. с биограф. очерком и примеч. проф. А.А. Красновского. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939.

4. Кон А. Школа для детей, а не наоборот. Будущее без оценок и домашних заданий /Альфи Кон / Пер. Б. Шапиро. – М.: Ресурс, 2017. – 520 с.

5. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в десяти томах. – М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1951. Т. 7: Критика и публицистика. – 767 с.

6. Рабле Фр. Гаргантюа и Пантагрюэль / Пер. с фр. Н. Любимова. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1961. – 726 с.

7. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. / Редкол. А.Г. Дзеверин (пред.) и др. – Киев: Рад. школа, 1979. – Т. 1. – 686 с.

8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.10: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1950. – 668 с.

Условия развития креативности обучающихся и студентов в общем и профессиональном образовании

Гальчук Ольга Викторовна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва

Conditions for the development of creativity of pupils and students in general and vocational education

Olga Galchuk,
Ph.D. (Pedagogical Sciences), Senior Researcher,
Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: olgagalchuk@mail.ru

Ключевые слова: креативность, творческая деятельность, инновационное образовательное пространство, личностно ориентированное образование, общеобразовательная школа, среднее профессиональное образование.

Keywords: creativity, creative activity, innovative educational space, personality oriented education, secondary school, secondary vocational education.

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития креативности обучающихся и студентов в рамках инновационного образовательного пространства как результат действия механизмов саморазвития системы образования, в центре которого – творческая личность педагога и его учеников.

Abstract. The article is devoted to the development of pupils' and students' creativity within the framework of the innovative educational space as a result of the mechanisms of self-development of the educational system, in the center of which is the creative personality of the teacher and his students.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 год.

Сегодня одно из главных стратегических направлений развития российской школы – общеобразовательной и профессиональной – находится в сфере решения проблем личностно ориентированного образования – такого образования, в котором личность обучающегося и студента находится в центре внимания педагога; образования, в котором деятельность учения, познавательная деятельность, а не преподавание – ведущая в тандеме «преподаватель – обучающийся/студент».

Современные учебные заведения должны создавать условия для формирования личности, способной самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся

условиям жизни. И очень многое зависит от приоритетов в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования, а также интересов развития личности. Поэтому проблема феномена креативности (от *лат.* creo – творить, создавать) – одна из самых исследуемых как в педагогической [2], [9], так и в психологической науке [3], [5], [8], [11].

Исследователи выделяют три группы условий развития креативности личности: 1) условия, связанные с особенностями развития и саморазвития личности; 2) целенаправленная педагогическая деятельность учителя по развитию креативности; 3) влияние окружающей среды на развитие креативности. Особенно подчеркивается, что «выделенные условия могут быть названы педагогическими в том случае, если целенаправленно включены в педагогический процесс, учитываются при организации педагогического взаимодействия с целью решения определенных учебных, воспитательных и развивающих задач» [4].

Создание практико-ориентированной многофункциональной, разноуровневой инфраструктуры – социокультурной инновационной площадки «Образование – Театр» позволило обеспечивать доступность и вариативность качественного опережающего образования на следующих ступенях обучения: начальная, основная и средняя школа в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения.

Изучение существующего опыта и систематизация деятельности педагогического коллектива по разработке, освоению и внедрению в практику работы образовательной организации современных дистанционных форм проведения конкурсов и фестивалей искусства среди детей и молодежи; личностное участие педагога и ученика в коллективной полихудожественной деятельности с учетом региональной специфики и особенностей окружающей предметно-пространственной среды; творческое развитие учителя и повышение его мастерства в процессе инновационной деятельности; творческое развитие обучающихся, формирование индивидуального мировосприятия, самовоспитания и саморазвития – вот главные направления работы ФГБНУ «ИХОиК РАО» и административно-преподавательского состава общеобразовательных школ, участвующих в исследовании.

В профессиональном образовании на первый план выходит ориентация на будущую специальность, способную обеспечить успешное вхождение на рынок труда. Так, например, Т.А. Косолапова, преподаватель спецрисунка и художественной графики ОГБОУ СПО «Смоленский колледж легкой промышленности и индустрии моды», разработала серию заданий по развитию творческих способностей и созданию необхо-

димой социально-психологической среды, развивающей воображение, активность, возможность нестандартного мышления. Предложенные ниже задания можно использовать на уроке, внеклассном мероприятии как задание для самостоятельной работы, каждое задание займет от 10 до 20 минут. Главное – они должны выполняться систематически.

Тема, на которой можно использовать это задание	**Творческие задания**
Рисование геометрических тел.	1. Придумайте и создайте натюрморт, используя один вид геометрических форм. 2. Разработайте силуэт фигуры человека только из одного вида геометрических форм, например: из треугольника, квадрата, прямоугольника, круга и пр.
Рисование драпировки.	1. Используя только «пятно», создайте графическую импровизацию композиции на тему «настроение». 2. Создайте эскиз костюма на тему «Явление природы», «Времена года», пользуясь представленными материалами (ленты, банты, мех, полоски ткани, банты, шарфы и т. п.).
Этюды натюрморта.	1. Создайте живописный образ любимого музыкального произведения, настроения, времени года и т. п. 2. Как вариант, создайте живописный образ прослушанного музыкального произведения.
Натюрморт с драпировкой родственных цветов.	Пользуясь палитрой только теплых тонов, написать этюд натюрморта, который представлен в холодных тонах (и наоборот).
Графическое решение натюрморта.	Создайте графически натюрморт, в основе которого будут лежать ритмические «линии», «пятна».
Вывод фигуры человека. Этюды головы живой модели. Живописное решение натюрморта.	Выберите любое время года и подберите цветовую гамму в соответствии с временем года для представленной модели (пользуясь драпировками и аксессуарами).
Рисование фигуры человека в одежде. Графическое решение фигуры человека в одежде различными приемами (черно-белая графика).	Разработайте условные формы одежды в различных стилевых направлениях, используя «точку», «линию», «штрих».
Этюд фигуры человека.	Выполните живописную импровизацию на передачу различных стилевых направлений в одежде: классический, фантазии, спортивный (используя различный по характеру мазок).

Графическое решение фигуры человека в одежде (цветная графика).	Создайте графическую импровизацию фигуры человека, используя «точку», «линию», «штрих».
Выполнение кратковременных набросков и зарисовок фигуры человека в одежде различными материалами.	Выполните наброски фигуры человека с использованием «живой линии».

С использованием разработанных заданий была проведена серия уроков, мероприятий, затем открытое внеклассное мероприятие «Как найти свой цвет», где были использованы наиболее удачные и интересные задания, способствующие развитию творческих способностей.

В условиях стремительного обновления знаний необходимо развитие гибкой и динамичной системы реализации непрерывного профессионального образования. Так, в программе предмета «Спецрисунок» преподавателем Смоленской академии профессионального образования И.А. Кузовой была предусмотрена преемственность в обучении на каждой ступени, реализуемое через поэтапное усложнение учебных задач с опорой на знания и умения, полученные в школе: навыки работы карандашом, акварельными красками, изучение простейших предметов, группы предметов (натюрморт) согласно законам перспективы и композиции, фигуры человека. Правильная постановка руки и глаза, ознакомление с приемами работы на первой ступени обучения дают возможность на ступени подготовки конструктора-модельера успешно развивать творческие способности каждого студента.

Количество часов, отводимое на дисциплину «История костюма», позволяет изучение ее только на лекционно-семинарских занятиях. Для наиболее успешного изучения материала студентам предложено в качестве самостоятельного творческого задания выполнить эскизы исторического костюма, где тщательно прорабатывается каждая деталь костюма. После этого на основе полученных эскизов выполняются зарисовки современного костюма. В выполнении задания проявляется характер творческой работы студентов. Активизируются художественно-творческие способности, такие как умение передать сходство, подметить характерное в изображаемом, предать основу формы и закономерности ее строения. Данные упражнения помогают наиболее полно усвоить ту или иную тему, разобраться и изучить элементы и детали одежды, отработать навык использовать исторический костюм или его элементы как источник творческой деятельности при создании современного костюма.

Полученные знания и навыки не только заставляют творчески мыслить, но помогают приобрести опыт объективной оценки как сво-

ей деятельности, так и деятельности других, способствуют формированию собственных критериев художественно-эстетической оценки.

Значительную роль в профессиональной подготовке будущих специалистов, по мнению И.А. Кузовой, играют занятия, которые требуют высокой степени активизации зрительной памяти и воображения студентов, а также включение всего комплекса знаний, умений и навыков, полученных на других общепрофессиональных и спецпредметах. Взаимодействие межпредметных связей помогает лучше овладеть знаниями и практическими умениями, повышает креативность и интерес к занятиям. Примером таких межпредметных связей могут служить междисциплинарные проекты: на занятиях по «Художественной графике» студенты выполняют орнаменты, разрабатывают эскизы ткани, а на уроках «Моделирование и художественное оформление одежды» создают эскизы современных моделей одежды с использованием уже разработанных орнаментов и тканей; или уже описанный мною пример, когда, используя исторический костюм как источник творчества, студенты на «Моделировании» создают современный.

Эффективность художественно-творческой подготовки детально будет отслежена при сравнении результатов на итоговой аттестации и экзаменах по соответствующим предметам при окончании их изучения с результатами предыдущих лет, но и сейчас наглядно видны плоды проделанной работы на выставке учебных и творческих работ студентов.

Литература

1. Азарова Л.Н., Азаров Ю.П. Дорогу талантам!: Учебное пособие / Л.Н. Азарова, Ю.П. Азаров. – М.: Русский Мир, 2005. – 552 с.

2. Алексеева Л.Л. Творческое развитие учащейся молодежи: к проблеме опытно-экспериментального исследования / Л.Л. Алексеева // Гуманитарное пространство. – Т. 4. – 2015. – № 2.

3. Барышева Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: автореф. … дис. д-ра психол. наук: 19.00.13. – СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2005. – 38 с.

4. Бибикова Н.В. Психолого-педагогические условия развития креативности младших школьников в педагогическом процессе / Н.В. Бибикова // Первое сентября. Открытый урок. – Эл. код доступа: http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/593292/

5. Богоявленская Д.Б. О важности метода «креативного поля» / Д.Б. Богоявленская // Проблемы психологической диагностики. Теория и практика. – Таллин, 1977. – С. 67–82.

6. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–40.

7. Боно Э. де. Серьезное творческое мышление / Э. де Боно. / Пер. с англ. – М.: Попурри, 2005. – 415 с.

8. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: автореф. дисс. докт. психол. наук: 19.00.13. – М., 1996. – 56 с.

9. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

10. Купер Л. Креатив на 100%. Как развить творческое мышление. – М.: ООО «Креатив Джоб», 2014.

11. Мелик-Пашаев А.А. К вопросу о предикторах художественной одаренности ребенка / А.А. Мелик-Пашаев // Творческое становление детей и молодежи: теория, практика, региональный аспект: Сб. докладов по итогам межрегионального научного кластера «Смоленск: искусство и процессы формирования местной идентичности» (22 июня 2017г.) и научного семинара «Предикторы творчества» (26 октября 2017г.). – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017. – С. 12–18.

Персонализированная модель обучения – привычки разума

Лях Юлия Анатольевна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии,
Образовательная автономная некоммерческая организация
высшего образования «Московский психолого-социальный университет»
(ОАНО ВО «МПСУ»), Москва

Personalized learning model as mind habits

Yulia Lyakh,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,
Educational autonomous non-profit organization of higher education Moscow Psychological and Social University, Moscow
E-mail: pani.lyah@gmail.com

Ключевые слова: персонализированное обучение, индивидуализация, дифференцирование, учитель, ученик, модель обучения.
Keywords: personalized learning, individualization, differentiation, educator, student, learning model.

Аннотация. В данной статье автор описывает и предлагает новый подход к пониманию персонализированного обучения и обращает внимание на характер, необходимый для воплощения этой модели обучения в жизнь – Привычки разума. Автор описывает, как слияние этих двух элементов создает основу для создания учебных пространств, в которых обучающиеся вдумчиво решают проблемы и изобретают свои собственные идеи.
Abstract. In the article the author describes and proposes a new approach to the understanding of the personalized learning and draws attention to the nature that is necessary to put such learning model into reality – mind habits. The article shows how the merging of these two elements creates the basis for creating learning spaces in which students thoughtfully solve problems and build their own ideas.

Самая важная работа педагогов – помочь обучающимся развить интеллектуальную и социальную силу характера, необходимую для хорошей жизни в мире. Один из способов состоит в том, чтобы повысить уровень успеваемости обучающихся и подготовить их к преодолению сложностей, с которыми они сталкиваются как в школе, так и за ее пределами. Это означает переосмысление традиционной роли учителя и ученика и пересмотр постановки целей, планирование уроков, оценку и обратную связь. Это означает, что при планировании урока учитель должен расставить приоритеты:

• Мотивация – вовлечение школьников в «что» и «как» в обучении и подготовка их к тому, чтобы они были управляющими своего образования.

• Совместное творчество – помогает обучающимся определить проблемы и концепции для исследования и наметить действия по их реализации.

• Социальное построение. Пусть ученики работают вместе с другими, чтобы теоретизировать, определять общие цели, создавать продукты и создавать представления.

• Самораскрытие – учить школьников размышлять над своими собственными развивающими навыками и знаниями, чтобы они могли получить новое понимание себя и того, как они учатся.

Основываясь на выделенных приоритетах построения урока, предлагаем преобразующую модель персонализации, ставящую обучающихся в центр и предлагающую им использовать набор склонностей для вовлечения и обучения, известных как Привычки разума.

Переход от индустриального к персонализированному обществу является глобальным, и он революционизирует медицину, журналистику, музыку, телевидение, издательское дело, политику и самовыражение. Тем не менее в школьной среде жизнь по-прежнему в основном стандартизирована. Мы остаемся в культуре, продвигающей одну учебную программу для всех, одну возрастную группу, один класс за один год и один набор тестов для определения обучения [3]; [4]; [5].

Однако факт заключается в том, что чем сложнее и неопределеннее становится мир, тем больше потребность в образовании для трансформации наших способов индивидуализации обучения. Мы должны поощрять наших учеников становиться решателями проблем и творческими мыслителями. Чтобы наши выпускники добились успеха, им нужно будет найти работу, удовлетворяющую человеческий дух так же, как и экономически.

Мы, как педагоги, должны разработать учебный опыт, помогающий ученикам понять, кем они хотят быть и чего они хотят достичь в мире. Мы должны предоставить всем школьникам возможности для формирования социального капитала и развития голоса для взаимодействия с людьми, занимающими руководящие должности. Они должны научиться создавать и использовать профессиональные сети, а также развивать и продвигать свои инновационные идеи.

Дадим определение персонализированному обучению. Персонализированное обучение – это общий термин и под него подпадают многие практики, каждая из которых предназначена для ускорения обучения обучающихся путем адаптации к потребностям и навыкам отдельных лиц в процессе выполнения требований учебной программы. Мы считаем, что сфера персонализированного обучения, как оно понимается в настоящее время и в целом, должно расширяться, чтобы дать обуча-

ющимся возможность исследовать и развивать свои собственные увлечения и интересы. Одна из его целей должна состоять в том, чтобы раскрыть силу устремлений учеников, что усилит их возможное участие в социальном обществе и экономике в целом. Как предположили Тони Вагнер и Тед Динтерсмит: «Цель обучения – привлечь обучающихся к страстям и растущему чувству цели, научить их критическим навыкам, необходимым для карьеры и гражданства, и вдохновить их сделать все возможное, чтобы их мир стал лучше» [8, с. 295].

Эта цель, однако, часто остается невыполненной. Ученики даже из самых привилегированных школ могут подавить свои ожидания – свои страсти и интенсивные интересы, – потому что их самые глубокие желания остаются в плену практичности того, что другие называют успехом. Аналогично ученики, рожденные в малообеспеченных или социально неблагополучных семьях, могут подавить свои ожидания, так как их учителя считают, что эти стремления невозможно достичь. Повышение готовности к поступлению в высшее учебное заведение и карьере часто создает новые препятствия для обучающихся, когда они сталкиваются с привратниками своего будущего. Считаем, что способ помочь обучающимся создать интеллектуальную и социальную силу характера, необходимую каждому в современном мире, – это стремление к непрерывному обучению и успеху с помощью индивидуального опыта.

Выделим четыре характерных признака персонализированного обучения.

Персонализированное обучение – это прогрессивно ориентированная на обучающихся модель образования, она дает школьникам возможность стремиться к достижению целей, исследовать проблемы, находить решения, быть (становиться) любопытством и создавать представления. Существуют четыре определяющих характерных признака персонализированного обучения, каждый из которых можно использовать в качестве фильтра для изучения существующих методов работы в классе или создания новых – это мотивация, совместное создание, социальное строительство и самопознание.

Первый определяющий признак – мотивация как участие и вовлеченность ученика во «что» и «как» в процессе обучения на ранних его этапах. Вместо того чтобы быть «пассажирами» в учебной «поездке», намеченой педагогами, обучающиеся являются ценными участниками, помогающими составить план учебной программы и самим «садиться за руль». Персонализированное обучение поощряет обучающихся осознавать не только силу своих собственных идей, но и то, как их идеи могут изменяться и развиваться благодаря воздействию идей других.

Вторым определяющим признаком считается совместное создание. В персонализированном обучении обучающиеся работают с учителем, чтобы развить проблему или идею; уточнить, что измеряется (цели обучения); представить результат или эффективность в освоении полученных знаний (оценку); и наметить план действий, который приведет к ответу и достижению желаемых результатов (учебные действия). Благодаря регулярному совместному творчеству, требующему индивидуального обучения, обучающиеся приобретают и наращивают свои инновационные и творческие «мышцы».

Третий определяющий признак персонализированного обучения – социальное строительство. Это означает, что обучающиеся строят идеи через отношения с другими, когда они теоретизируют и исследуют для достижения общих целей обучения. Выготский в своих исследованиях ссылается на социальную конструкцию знания – идею, изучаемую людьми через диалог, обсуждение, опираясь на идеи друг друга… Обучение школьников тому, как эти процессы протекают, помогает обучающимся усваивать и изменять или преобразовывать новую информацию. Существует реальная сила в ощущении того, что вы не одиноки, в смысле духа товарищества, возникающего в результате совместной работы над изменением, созданием модели или созданием прототипа. Для учеников опыт отдельных кусочков знаний, идей и действий, объединенных в большее и лучшее целое, может быть преобразующим, даже волшебным [2, с. 56].

Четвертым определяющим признаком персонализированного обучения является самопознание – процесс понимания учениками себя как учеников. Они размышляют над развитием идей, навыков, знаний и достижений, и это помогает им представить, что может произойти дальше, что они могут сделать дальше, исследовать, создавать. Наша цель – чтобы ученики стали самостоятельными учениками, знающими как управлять собой в самых разных ситуациях. Помогая им узнать о себе, мы помогаем им наращивать способность, принимать мудрые решения и ориентироваться в бурном и быстро меняющемся мире.

Но возникает вопрос: чем индивидуализация и дифференциация отличаются от персонализированного обучения?

Размышляя о четырех характерных признаках персонализированного обучения, некоторые педагоги могут связать их с другими учебными моделями, часто называемыми «персонализированными» – в частности, индивидуализацией и дифференциацией. Хотя эти модели похожи на персонализированное обучение, но есть и существенные различия, особенно в отношении характера заданий и уровня контроля над процессом обучения. В *таблице 1* показано, как роли ученика и учителя эволюционируют от модели к модели [6, с. 10].

Таблица 1
Развивающие роли ученика и учителя в трех моделях обучения

Модель обучения	Роль ученика	Роль учителя
Персонализированное обучение.	Активно решает подлинные, сложные проблемы, которые вдохновляют совместное создание в исследовании, анализе и конечном продукте, и включают возможности для мотивации, социального конструирования и самопознания.	Облегчает обучение посредством вопросов, конференций и обратной связи.
Индивидуализация.	Контролирует темп изучаемой темы, а также сам планирует, когда продемонстрировать свои знания и мастерство.	Ведет инструктаж с помощью заданий, созданных учителем, и соответствующих планов уроков.
Дифференцирование.	Выбирает из ряда вариантов содержимого, процесса или учебного продукта.	Обучение проводит на основе индивидуальных потребностей и предпочтений обучающихся.

Индивидуализация, как и в случае с персонализированным обучением, позволяет проводить обучение в любое время и в любом месте.

Индивидуальное обучение «персонализировано» в том смысле, что это способ использовать эффективность технологии для корректировки задания и темпа, чтобы отразить потребности обучающегося. Используя смешанный подход к обучению, обучающиеся могут выполнять часть работы самостоятельно, используя технологии. Они могут совместно создавать проекты, в которых они применяют то, что они изучают, в экспериментальной среде. Они также могут работать с группой. Существенным отличием смешанного обучения является не то, сколько ученики делают за пределами школы, а сколько они делают на месте. Скорее, речь идет о том, насколько они мотивированы к выполняемой им работе.

Персонализированная модель обучения вовлекает учеников в проектирование и разработку задач, в которых они участвуют. Вовлеченность не измеряется тем, как быстро обучающийся осваивает учебный материал; это зависит от того, насколько уместным, интересным и достойным ученик находит материал. Роль учителя – работать с учеником, оттачивать навыки и приобретать знания; дать контекст этого знания; и помочь обучающимся обосновать свои знания и навыки в подлинных, сложных и проблемных начинаниях.

Дифференцирование охватывает реальность всех обучающихся на уроке с их диапазоном навыков, уровнем готовности и областью интересов. В этой модели учителя начинают с того места, где учени-

ки должны создать диапазон обучения, назначенный или выбранный ими самими. Это последняя форма дифференциации, когда обучающиеся осуществляют выбор, но его можно спутать с персонализацией, ситуациями, когда обучающиеся могут выбирать ресурсы или темы для изучения (дифференциация контента); как исследовать или развить идею (дифференциация процесса); и форма демонстрации обучения приметам (дифференциация продукта). Эта дифференциация поощряет выбор ученика в рамках того, что учитель разработал в качестве жизнеспособных вариантов. Учитель по-прежнему контролирует дизайн и управление опытом [1, с. 8].

Для сравнения, ***персонализированная модель обучения*** открывает возможности для обучающихся, чтобы значительно сформировать то, что они делают и как они вовлечены в обучение. Они сидят за дизайнерским столом, оценочным столом и выставочным столом. Они имеют больше прав собственности от начала до конца вокруг разработки идеи, исследования, анализа, уточнения и презентации для подлинной аудитории.

Это сложная работа для обучающихся. Как учителя могут вооружить своих учеников для решения этой задачи?

Если мы хотим, чтобы ученики достигли более высокого уровня мышления и эффективности в освоении знаний, у них должна быть возможность участвовать, развивать и демонстрировать гораздо более богатый набор навыков и склонностей, чем измеряется в узкоопределенных тестах, так распространенных сегодня. Акцент большинства основанных на стандартах тестов измеряет и сообщает об академических знаниях, хотя это важно, школьникам необходимо выработать навыки, необходимые для реализации проектов, где результат не сразу очевиден. Они должны развивать ***Привычки ума***, направляющие их стратегические способности и расширяют их изобретательность и способность вовлекать и решать сложные проблемы.

Привычка – это то, что делается автоматически, без особого самосознания. Шестнадцать привычек разума взяты из современного взгляда на интеллект, который отбрасывает традиционные теории, ориентированные на способности, и заменяет их мышлением роста. Эти привычки часто называют «мягкими навыками» или «некогнитивными навыками» – терминологией, предполагающей нечто легкое [7, с. 10].

Поскольку учителя и ученики развивают свободное владение навыками разума, они не всегда должны напоминать себе о том, какая привычка необходима в данной ситуации. Как и в случае с любой привычкой, практика повышает вероятность того, что человек будет использовать ее без необходимости напоминания. Прежде всего уче-

ники и преподаватели упорствуют перед неопределенностью. Люди, принявшие Привычки разума как способ обдумывать жизненные ситуации, лучше осознают навыки, влияющие на их успех. Точно так же школы, принимающие ***Привычки ума*** как часть своего видения, становятся учебными сообществами, где все участники – ученики, учителя, администраторы, родители и члены сообщества – действуют с пониманием и мыслью.

Персонализированное обучение с помощью ***Привычек ума*** способствует более целостному подходу к обучению. Персонализированное обучение – это организационная структура, и педагогика сегодня нуждается в педагогической структуре, требующей от обучающихся использовать явное мышление, отраженное в ***Привычках ума***.

Движение в этом направлении требует, чтобы учителя и ученики думали иначе и взялись за новый процесс обучения. Давайте посмотрим на четыре ключевых изменения в мышлении, которые характеризуют персонализированное обучение с привычками разума.

Продуманная учебная программа, разработанная учителем, гарантирует наличие согласованного набора целей и оценок, получаемых каждым обучающимся. Персонализированное обучение означает, что обучающиеся должны взять на себя ответственность за это руководство, совместно создавая свои задачи, проекты и оценки. Это способствует самоуправлению и обязательству продолжать работать для достижения желаемой производительности.

Обучающиеся развивают дисциплинарные знания и междисциплинарные навыки. Чем больше мы узнаем о персонализированных учебных достижениях, тем больше понимаем, что конкретные для дисциплины цели, хотя и важны, крайне недостаточны, если мы хотим, чтобы обучающиеся развивались уверенно в современном обществе. Например, вместо того чтобы читать о том, что делает инженер и отвечать на простые вопросы о роли инженера, обучающиеся могут использовать критическое мышление и решение проблем для создания, воображения и инноваций, используя процесс инженерного проектирования в сочетании со своими курсами в искусстве.

Обучение дисциплинарным знаниям и диспозиционному мышлению являются взаимодополняющими, а не конкурирующими целями. Когда педагогические коллективы школ включают в себя ***Привычки ума*** как преднамеренный компонент практики, они признают, что обучение мышлению так же важно, как и обучение содержанию знаний. Их учебная программа, инструкции и оценка преднамеренно направлены на то, как критически и творчески мыслить и как решать проблемы.

Когда ученик мыслит творчески, он участвует, по крайней мере, в двух ***Привычках разума***:

– принимать ответственный риск и

– создавать, воображать и вовлекаться и принимать новое.

Эти привычки могут быть разложены в набор обучаемых поведений. Роль учителя состоит в том, чтобы постоянно моделировать и использовать ***Привычки разума,*** чтобы извлечь лучшее из мышления ученика. Роль обучающегося заключается в том, чтобы использовать – и дальше развивать посредством использования – ***Привычки разума***, необходимые для того, чтобы полностью испытать самостоятельную работу. Не только уровень познания должен оставаться высоким с точки зрения обучения и производительности, но и уровень метапознания должен вызывать сознание и намерение относительно решений о том, где и когда использовать привычки для эффективного мышления.

Как педагоги мы можем и должны согласовать общие цели обучения в школе, соответствующие стандартам, но мы должны и уважать ценности и ожидания общества, которому мы служим.

Литература

1. Лях Ю.А. Проектирование как инновационный подход к воспитательно-образовательной деятельности школы // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 35–42.

2. Тьюторские технологии сопровождения образовательного процесса в современной школе: монография. – СПб.: Свое издательство, 2017. – 204 с.

3. Донина И.А. Маркетинг в школе: современный контекст проблемы // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-9. – С. 2040–2044.

4. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2013. – № 74-2. – С. 19–22.

5. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 4 (9). – С. 64–66.

6. Zmuda A., Curtis G., Ullman D.. Learning Personalized: The Evolution of the Contemporary Classroom. – San Francisco, 2015.

7. Costa Arthur L. and Kallick B. Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success, 2008.

8. Wagner T. and Dintersmith T. Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era. – New York, 2015.

Педагогическая деятельность как фактор развития креативности личности в образовательном процессе

Пигаркина Евгения Анатольевна,
кандидат филологических наук,
кафедра английского языка, Тверской государственный университет, г. Тверь

Pedagogical activity as a factor in the development of personality creativity in the educational process

Evgenia Pigarkina,
Candidate of Philology,
Department of English Tver State University, Tver city
E-mail: pjane@inbox.ru

Ключевые слова: креативность, образовательный процесс, компетентностный подход, творческое мышление.

Keywords: creativity, educational process, competency approach, creative thinking.

Аннотация. В статье рассматривается фактор креативной компетентности педагога и анализируется проблема его творческих способностей. Отмечаются основные тенденции, принципы и условия эффективного формирования профессиональной креативности, обеспечивающей развитие творческого мышления обучающихся.

Abstract. The article deals with the factor of teachers' creative competencies and analyzes the problem of teachers' creative abilities. The main trends, principles and conditions for the effective formation of professional creativity, ensuring the development of students' creative thinking, are noted.

«Творческие способности не создаются, а высвобождаются».
А. Фергюсон

В.А. Сухомлинский полагал, что «ни в коем случае нельзя допустить того, чтобы к 25–30 годам работы, когда человек познает педагогическую мудрость, он чувствовал себя опустошенным и обессиленным».

В современных условиях развития и функционирования общества четко обозначен рост требований к определенным качествам личности, а именно: умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности и др. Перед образованием ставится задача воспитания и обучения, что способствует полноценному развитию личности, ее творческих устремлений, адаптации человека к различному окружению и динамично меняющейся социально-экономической ситуации.

Всё большее внимание уделяется феномену креативности в организации образовательного процесса как в личностном контексте, так и с точки зрения деятельности и результата.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях креативность рассматривается как проявление интеллектуальной инициативы (Д.Б. Богоявленская); как элемент особой структуры деятельности (И.П. Колошина); часть концепции развития внутреннего плана действия (А.Я. Пономарев) и др. В образовательном процессе креативность воспринимается как необходимый элемент формирования самосозидающего типа личности в «особом пространстве, в котором человек интегрирован как творческая индивидуальность» (А.В. Петровский).

Что собой представляет креативность и какими признаками обладает? Какие цели необходимо поставить в педагогическом процессе, чтобы способствовать развитию данного феномена?

Учебно-профессиональная деятельность обучающихся в отношении креативности во многом зависит от авторитета педагога, детерминированный его творческим потенциалом. Личность педагога выступает одним из основополагающих условий формирования и развития креативности в образовательном процессе.

Р. Стернберг полагает, что для формирования креативности личности необходимо, чтобы взрослые не ограничивались рассуждениями о творческих способностях детей, а сами демонстрировали креативное поведение [8].

Е.А. Корсунский в своем исследовании развития способности к литературному творчеству в течение жизни (вербальной креативности) показал, что главным внешним условием формирования креативности есть наличие наставника и подражание ему на раннем этапе литературных занятий. Им были раскрыты факторы, определяющие развитие литературных способностей: наличие наставника (68,6%), влияние семьи (40,8%), публикации в ранние годы (55,8%), время и эпоха (18%). Наставниками писателей были школьные учителя литературы, родственники, другие писатели [3].

Исследование, проведенное Х. Цукерман среди Нобелевских лауреатов США, выявило, что они учились в тех учебных заведениях, где преподавали выдающиеся ученые в интересующей их области, в будущем они даже были удостоены звания Нобелевского лауреата, как впоследствии и их ученики. Х. Цукерман отмечает, что в ходе взаимодействия между лауреатами-учителями и лауреатами-учениками наименее важным оказалось приобретение знаний от наставника. Порой ученик превосходил в знаниях своего учителя. Главное было – в приобретении творческих способов работы и мышления [4].

Педагог должен не только передать систематизированные знания, но и научить студентов самостоятельному поиску знаний; научить

применять полученные знания для решения практических проблем; сформировать мотивацию обучающихся к дальнейшему профессиональному творчеству и личностному совершенствованию [3].

Влияние личности педагога на развитие креативности обучающихся рассматривается в различных ракурсах.

1. «Ресурс профессиональной креативности». Степень эффективности деятельности образовательного учреждения в зависимости от уровня развития профессиональной креативности его руководителя и необходимость специального обучения профессорско-преподавательского состава. Этот параметр рассматривается как совокупность возможностей реализации потенциала креативности в профессиональной деятельности, учитывающий как развитие творческих способностей личности, так и профессиональный инвариант – через механизмы самоактуализации, обучения инноватике, формирующие не прямое воздействие и основной результат – креативное профессиональное поведение (И.Т. Зеленина).

2. Особенности творческого развития студентов в зависимости от содержания, характера и степени взаимодействия с преподавателем, сотрудничество и сотворчество в педагогическом процессе (В.В. Белоносова, А.Н. Колпакова).

3. Факторы, способствующие росту авторитетного влияния педагогов: их представления о себе и своей работе, видение перспектив деятельности, понимание творческих качеств, необходимых для педагога, и др. (А.И. Щетинская).

Приводятся данные исследований, согласно которым к решению поставленных задач многие педагоги высшей школы недостаточно готовы, потому что не имеют педагогического образования и в первую очередь являются специалистами в преподаваемой предметной области (Е.Е. Подгузова. «Креативность личности: возможности развития в условиях вуза»). Свыше 50% участвующих в опросе считают целью своей деятельности передачу знаний последующим поколениям и только 30% – формирование творческой личности. Примерно 70% респондентов полагают, что преподаваемые дисциплины отвечают современным требованиям – как по уровню знаний, так и по методике преподавания. Лишь 17% профессорско-преподавательского состава (в основном молодые преподаватели 25–40 лет) считают, что такие проблемы, как внедрение новых методов обучения и обновления содержания учебных дисциплин сегодня требуют решения [1].

Данные проводимого автором исследования свидетельствуют, что большинство респондентов (71%) имеют вполне приличный потенциал профессионального педагогического творчества. Однако, вместе с

тем, в преподавательской деятельности слабо используются образовательные технологии творческого развития личности, 50% респондентов не считает нужным разрабатывать современные авторские курсы и методики своих дисциплин [6], [7].

Устоявшийся подход в педагогике – классическая парадигма, ставящая в качестве цели образования формирование знаний, умений и навыков. Но современная ситуация прямо противоположна и характеризуется тем, что традиционная парадигма больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к современному образованию. Ускорение темпов развития общества, изменение ситуации на рынке труда, возрастание процессов информатизации диктуют необходимость формирования инициативности, самостоятельности и компетентности. Предполагается, что знаниевый подход не позволяет этого достичь. Результаты сравнительного анализа компетентностного и знаниевого подходов представлены в таблице по монографии В.В. Кашапова [3, с. 31] (*приводится без сокращений*):

	Основание для сравнения	**Знаниевый подход**	**Компетентностный подход**
1	Позиция обучающегося в процессе обучения	Объект обучения	Не только объект обучения, но и субъект учения
2	Отношение педагога к воспитаннику	Авторитарное руководство	Руководство, сотрудничество
3	Образовательная траектория	Жесткие учебные программы	Вариативные программы
4	Методы обучения	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, реже – проблемные	Репродуктивные, проблемные, частично-поисковые, исследовательские
5	Суть познавательной деятельности	Подражание, заучивание, обдумывание	Обдумывание, самостоятельный поиск, коллективный поиск
6	Характер познавательной деятельности обучающихся	Воспроизводящая, интерпретирующая	Интерпретирующая, творческая
7	Формы учебно-познавательной деятельности обучающихся	Фронтальная, реже – групповая	Индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная
8	Мотивация учебной деятельности	Избежать наказания, выполнить задание	Выполнить задание, овладеть проблемой, проверить себя и развить свои способности

9	Степень осознанности учебной информации	Восприятие, общее понимание, поиск сущностных сторон	Общее понимание, поиск сущностных сторон, вскрытие противоречий
10	Планирование учебных действий обучающимися	Выполнение действий по рекомендованной схеме	Коррекция общего плана действий, создание собственного плана деятельности
11	Тип осуществляемого учебного процесса	Формально-репродуктивный, сущностно-репродуктивный, реже – продуктивный	Сущностно-репродуктивный, продуктивный, личностный

Развитие индивидуальных потенциалов и творческих способностей обучающегося считается приоритетным в условиях модернизации образования и повышения требований к выпускнику как саморазвивающейся личности, активно осваивающей ситуации социальных перемен и участвующей в преобразовании общества.

Реализовать такую задачу может лишь педагог, обладающий творческой самобытностью. Поэтому одним из важнейших условий формирования и развития креативности личности в сфере профессионального образования является личность педагога-мастера, наставника вводящего молодого человека в профессиональную сферу, творческо-педагогическая деятельность этой личности.

Однако в своей деятельности педагог сталкивается с рядом факторов, оказывающих значительное влияние на его деятельность.

Особенности педагогического творчества:

• Жесткая регламентация во времени и пространстве (оперативностью перехода от одного этапа к другому, количеством часов, отводимых на изучение предмета, аудиторным временем и т.д.).

• Результаты творческого поиска педагога отсрочены, то есть выражаются в знаниях, умениях, навыках, формах деятельности будущих специалистов, их оценка весьма субъективна и относительна.

• Проявление творческого потенциала педагога напрямую зависит от методического и технического оснащения учебного процесса.

• Открытость и публичность творческого процесса.

• Особый уровень общения со студентами, то есть общение как творческий процесс, где не подавляется инициатива и изобретательность обучающихся, что создает условия для полного творческого их выражения и самореализации.

Творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач. В творческой деятельности в единстве сливаются познавательный, эмоционально-волевой, мотивационный, ценностный компоненты личности. Важно также отношение

к обучающимся: установка на понимание, на относительную самостоятельность, раскрытие их творческого потенциала и развитие креативности. Данные исследований показывают, что высокий уровень профессионального творчества имеют в среднем около 20% педагогов, средний и низкий уровень – соответственно, 43% и 37%.

Большинство педагогов имеют вполне приличный потенциал профессионального творчества, но одновременно с этим и определенные проблемы, тормозящие процесс творчества. Причины ситуации можно разделить на две группы: личностные и управленческие. К первым относятся слабое владение механизмами рефлексии (самопознание, самоанализ, самопроверка и т. п.), неуверенность в себе вследствие ряда объективных и субъективных причин. Во второй группе причин находятся проблемы стимулирования творческого педагогического труда, то есть целенаправленный, систематизированный, осознанный процесс достижения профессионально-педагогических целей в результате активизации профессионально-творческой деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер).

Способность к созданию нового заложена в самой природе педагогического труда. Обращаясь к решению множества типовых и оригинальных задач, педагог строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска. Но есть какой-то предел, за которым творчество сменяется ремесленничеством. Поэтому новые образовательные ценности ориентируют педагога на развитие профессионального творчества. Современное образование, базирующееся на Законе «Об образовании», Федеральной программе «Развитие образования в России», Национальной доктрине образования, требует социальной активности педагогов (П.Р. Атулов, А.Г. Ковалев) и творческой деятельности субъектов (Г.М. Романцев, С.А. Новоселов, Е.М. Подгорный и другие), оно должно быть основано на личностно ориентированной парадигме, соответствующей перспективным общественным тенденциям.

Литература

1. Богоудинова Р.З. О модернизации социокультурного образования в университетах // Основные технологии культурно-досуговой деятельности / Научн. ред. Р.З. Богоудинова. – Казань: Изд-во Казанск. университета, 2005. – С. 21-22.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.

3. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

4. Кемерова Л.В. Развитие профессионального творчества учителя: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Кемерова. – Екатеринбург, 2003.

5. Лихоитов В.В. Теория и технология интенсификации творчества в профессиональном образовании: дис... д-ра пед. наук / В.В. Лихоитов. – М., 2002.

6. Подгузова Е.Е. Развитие креативности специалистов социально-культурной сферы в процессе вузовской подготовки / Е.Е. Подгузова: монография. – Смоленск: СГИИ, 2006.

7. Подгузова Е.Е. Творческий потенциал как системное качество личности педагога / Е.Е. Подгузова // Вестник МГУКИ. – 2007. – № 2. – С. 167–172.

8. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

Развитие креативности обучающихся в образовательной среде народных художественных промыслов

Севрюкова Надежда Владимировна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии РАО», Москва,
член Творческого союза художников России

Development of students' creativity in the educational environment of folk arts and crafts

Nadezhda Sevryukova,
Candidate of pedagogical Sciences, senior researcher,
Federal State Budgetary Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education ", Moscow,
Member of the Creative Union of artists of Russia

Ключевые слова: креативность, народные художественные промыслы, обучающиеся, традиции.

Keywords: creativity, folk arts and crafts, students, traditions.

Аннотация. В современном мире креативность является самым востребованным качеством для успешной деятельности. Статья посвящена раскрытию основ креативности как возможности единства развития творческого развития и общекультурных компетенций обучающихся в художественной деятельности. Автор предлагает рассматривать образовательную среду народных промыслов как начальный этап формирования креативности обучающихся.

Abstract. In the modern world, creativity is the most popular quality for successful activity. The article is devoted to the disclosure of the basics of creativity as a possibility of unity of development of creative development and General cultural competences of students in artistic activity. The author proposes to consider the educational environment of folk crafts as the initial stage of formation of creativity of students.

Работа выполнена в рамках проекта «Содержание и механизмы модернизации художественного образования». Номер для публикаций: 27.7394.2017/8.9.

Обучающийся, мечтающий стать художником, программистом, дизайнером, инженером, строителем, готовит себя к творческой деятельности. Мечтает создать что-то новое, удивительно прекрасное, то, что обязательно будет служить людям, войдет в анналы истории. Если он занимается народным искусством, то его творчество будет развиваться, следуя художественным традициям. И вот эта трактовка «следование традициям» отпугивает многих молодых людей от народного искусства, от нахождения в нем себя – активного, современного, творчески «модного», **креативного.** При этом, несомненно, произведения народного искусства наполнены неиссякаемыми находками по форме,

конструкции, декору, орнаменту. Народные мастера, исследуя окружающий мир, мир природы, находили простые по конструкции, но гениальные по простоте решения идеи, претворявшие в дереве, металле, тканях, глине, кости и др. материалах. Поэтому о народных мастерах можно говорить не только как о создателях произведений искусства, но и можно обсуждать их с точки зрения креативности. «Креативность (от *лат*. creation – созидание) – «личностное качество индивида, выраженное в его предрасположенности и готовности создавать, т.е. делать реально существующими, социально значимые продукты своей деятельности» [2, с. 79].

Это определение будет основополагающим для того, чтобы проанализировать, каким образом надо развивать креативность обучающихся в образовательной среде народных художественных промыслов. В рамках статьи остановимся на отдельных положениях.

Но прежде всего определимся с дефиницией «среда народных художественных промыслов».

Среда народных художественных промыслов – это:

• промысел – производство, существующее не одно десятилетие, а подчас и не одно столетие;

• духовная культура промысла, фольклор промысла;

• природа, окружающая промысел, являющаяся для художников основой для разработки творческих мотивов изделий промысла;

• материалы, добываемые вблизи от промысла;

• художники, мастера, династии, работающие на промысле;

• традиции, художественные и технологические, которые оставили предыдущие поколения мастеров, развиваются современными мастерами и др.

Обобщая перечисленное выше, можно сказать, что среда промысла включает все окружение промысла. Исследователи народных художественных промыслов (А.В. Бакушинский, Г.К. Вагнер, В.М. Василенко, М.А. Некрасова, И.Я. Богуславская, Т.М. Разина) отмечают, что народное искусство всегда остается неисчерпаемым «кладезем художественных идей для профессиональных художников» [1, с. 14]. При этом важна и образовательная среда промысла – среда, сохраняющая и передающая художественные традиции следующим поколениям. Образовательную среду промысла мы понимаем как комплекс возможностей и стимулов для развития обучающегося; отражение в обучении традиций и новаций народного промысла. Уникальность изучения народной культуры такова, что не ограничивается изучением только гуманитарных дисциплин. Практика показала, что и точные дисциплины вовлечены в изучение этого феномена – в любой учебной дисциплине общеобра-

зовательной школы может найти отражение образовательная среда промысла. Например, вышедшая книга «Краса рукотворная: народное творчество на уроках математики» опирается на математический курс Е.М. Банникова и Е.А. Васюхина и приобщает юных математиков к народным промыслам [3].

Обращение к народным художественным промыслам обучающихся поможет им развить «способность удивляться и познавать, находить решения в нестандартных ситуациях», нацелит на открытие нового, приведет к осознанию своего опыта. А это, по мнению Э. Фромма, и есть креативность. Умение творчески мыслить – это умение развивать положения, мысли, умение интерпретировать произведения народной культуры, фольклора, создавать творческие (графические, пластические или живописные) композиции. Это развитие способности выражать в творческих работах свои чувства, умение эти чувства донести до зрителя, читателя, слушателя. Творчески работая, обучающийся может обосновать появление своего произведения, подумать, почему оно появилось, проследить причинно-следственные связи.

Можно ли каким-то образом подготовить обучающихся к тому, чтобы они были готовы думать, спорить, развиваться как личность креативная? Конечно, необходима единая система креативного развития обучающегося. Но в рамках статьи обратимся к тренингу, формирующему качества, присущие творческой личности: обучающиеся проговаривают, какие виды деятельности они будут выполнять, создавая свою творческую работу (композицию, проект и др.).

Например, обучающихся следует поставить в круг и дать им мяч. У кого в руках оказался мяч, тот и отвечает. В произвольном порядке перебрасывая мяч, обучающиеся называют глагол, связанный, по их мнению, с художественным творчеством, созданием чего-то нового. Игра начинается быстро и чаще всего с перечисления глаголов: рисовать, писать, лепить, расписывать и т. д. Затем поток глаголов иссякает на этом перечне, и обучающиеся останавливаются. Далее следует сложный мыслительный процесс. Иногда он требует подсказки со стороны педагога. Но если поискать синонимы к каждому из этих слов, то появится еще великое множество слов. В глаголах будет отражаться не только действие, но и отношение к этому действию. Например – к слову рисовать (карандашом) можно добавить еще ряд синонимов. Это будет: обводить (по контуру), изображать, обрисовывать, представлять, описывать, изображать, воображать, переводить, копировать, бездумно чертить, начертать (высокое, возвышенное отношение к рисованию), начиркать (неаккуратно рисовать), вырисовывать (аккуратно рисовать) и т. д. На этом задание не заканчивается.

Далее предстоит практика – работа с карандашом или с любым другим графическим материалом. Важно, чтобы, выполняя эту часть задания, работа велась одним материалом. Обучающиеся выполняют графические изображения на бумаге, отражающие те действия, которые были найдены в устной речи: быстро чиркают или медленно вырисовывают; обводят по контуру определенные фигуры или срисовывают их; стараются рисовать, относятся с возвышенными чувствами, с «пиитетом» или с крайним небрежением т. д. Настроиться на переключение от одного темпа выполнения работы к другому, противоположному (быстро-медленно) весьма непросто. Но сложнее перестраиваться психологически – переходить к разному отношению к своей работе (аккуратно-неаккуратно, возвышенно-низменно).

Следует с обучающимися проанализировать эти творческие работы. Это будут совершенно разные по выразительности линии, по энергетике графические работы, отражающие личностные характеристики обучающихся. Такое задание помогает обучающимся взглянуть на возможности творческого подхода через отношение к тому, как можно выполнять одну и ту же работу: быстро-медленно, аккуратно-небрежно, чиркая-вырисовывая, копируя или творчески разрабатывая свою композицию, свою идею.

Анализируя свои работы, обучающиеся сами приходят к выводу, какой получается в результате. Не всегда вырисовывание приятно для восприятия, так как получается маловыразительный рисунок, состоящий из одинаковых линий. Но и небрежно выполненный рисунок неприятен глазу.

Обращаясь к опыту мастеров народных художественных промыслов, к произведениям, характеризующимся как нарисованные свободно, но аккуратно, художник достигает предельной выразительности, ему свойственно иногда обобщать отдельные изображения, иногда прорисовывать даже самые мелкие детали [4].

Обратившись снова к понятию «креативность», мы видим, что такой подготовительный тренинг, такая игра развивают **мышление** обучающегося, **обостряются** его чувства, в **общении анализируя** свои работы и работы других ребят. Активизируется процесс создания творческих работ [5]. Нет выстраивания определенных рамок, запретов: «Это не следует делать!» или «Это надо делать только так!». Креативность подразумевает наличие инициативы.

Если человек зажат, психологически неактивен, инициативы быть не может, ни в одном виде творчества и учебе. Лишая инициативы, мы лишаем ребенка права на формирование креативных навыков. Таким образом, постепенно будет создаваться творчески независимая лич-

ность, самостоятельная, интеллектуально смелая, готовая идти непроторенными дорогами. А точка отсчета, с которой может начаться активное формирование креативности обучающегося, может быть народное искусство. Ведь в современном мире креативность является самым востребованным качеством для успешной деятельности.

Литература

1. Народные мастера. Традиции и школы / Рос. акад. художеств. НИИ теории и истор. изобр. искусств. Общая ред.и сост. д-ра искусствоведения, проф. М.А. Некрасовой. – М.: Academia, 2006. – 432 с.

2. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.–Воронеж, 1995. – 232 с.

3. Перли Б.С., Перли С.С. Краса рукотворная: народное творчество на уроках математики / Б.С. Перли., С.С. Перли; под общ. ред. П.Д. Рабиновича. – 2-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2017. – 352 с.

4. Севрюкова Н.В. Деятельность и профессиональные компетенции художника-педагога в приобщении школьников к народным художественным промыслам [Электронный ресурс] / Н.В. Севрюкова // Педагогика искусства. – 2016. – № 4. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/sevryukova_63-70.pdf .

5. Севрюкова Н.В. Программа «Достояние России. Народные художественные промыслы» – путь к творческому поиску [Текст] / Н.В. Севрюкова // Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 6. – 2017. – № 4. – С. 780–788.

Условия развития креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании

Симакова Юлия Владимировна,
студентка, кафедра «Социальная педагогика»,
Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов,
Москва

Conditions for the development of students' creativity in general and professional education

Julia Simakova,
Student, the Department of « Social pedagogy»,
Institute of Foreign Languages Peoples ' Friendship University of Russia, Moscow,
E-mail: julia8.simakowa@yandex.ru

Ключевые слова: креативность обучающихся, общее образование, профессиональное образование, развитие креативности, условия развития.

Keywords: students' creativity, general education, professional education, development of creativity, conditions for development.

Аннотация. В статье раскрыто понятие «креативность», а также выявлены факторы, влияющие на ее формирование у обучающихся. Автором проведено сравнение динамики развития креативности у детей в разных условиях: у тех, кто получает общее образование, и у тех, кто получает профессиональное образование. Дано описание процессов обучения этих видов образования. Рассмотрены и проанализированы значение и роль преобладания креативности в обучении.

Abstract. The article reveals the concept of "creativity", as well as the factors influencing its formation in students. The author compares the dynamics of creativity development in children within different conditions: those who receive general education and those who receive professional education. The learning processes of these educational types are described. The importance and role of the predominance of creativity in learning are considered and analyzed.

Развитие способностей ребенка – это залог его успешности в дальнейшей жизни. Психологи и педагоги рекомендуют особое внимание уделить развитию креативности у детей.

Понятие креативности ввел в психологическую науку в 50-х гг. Дж. Гилфорд. Им предложена модель интеллекта, и поначалу этот термин обозначался «интеллектуальной креативностью», и отражал способность дивергентного мышления. Позднее креативность стали интерпретировать как способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения; способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению; проявление творческого состояния сознания.

Проблему креативности рассматривают в своих работах исследователи, психологи, педагоги, что говорит об актуальности данной темы. Владея разными знаниями, методами и представлениями об

этом вопросе, они предлагают различные пути решения. Большинство работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Т. Амабайль, Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, Дж. Рензулли, К. Роджерс, Р. Стернберг, Г. Уоллес и др.). Особый вклад в исследования этого направления внесли труды Д.Б. Богоявленской, Я.А. Пономарева, А.М. Матюшкина и работы В.Н. Дружинина, В.Н. Козленко, В.С. Юркевич, Е.JI. Яковлевой и др.

Процесс развития креативности – это долговременный, непрерывный процесс, важнейшй его этап – период получения образования. Для этого необходимо применять методы, позволяющие осуществлять учебно-познавательную деятельность с использованием методов, стимулирующих мотивации к познавательной и креативной деятельности, в сочетании с методами контроля и самоконтроля. Основными условиями развития креативности обучающихся являются деятельность учителя или преподавателя, его взаимодействие с ребенком, развитие мотивации к изучению предмета, широкое использование проблемных заданий на занятиях. Исключительно важно для развития креативности возможность многовариантности решения, а не один заданный стереотип ответа и устоявшийся алгоритм решения. Создание благоприятного климата на занятиях также важная составляющая этих условий. Одно из основных назначений общего образования – обучение детей решать творческие (креативные) задачи, а одна из главных задач подготовки специалиста – развитие творческой индивидуальности.

Эффективно воздействие на формирование креативности в сенситивные периоды: дошкольный и младший школьный возраст. Общее образование (первый уровень образования) – непрофессиональное и неспециальное образование [5, с. 18]. Переход к обучению в школе – фундаментальный фактор, формирующий личность младшего школьника и постепенно перестраивающий его познавательные процессы. Диапазон творческих задач, решаемых на начальной ступени обучения, необычайно широк, но суть их одна: при их решении происходит опыт творчества, находится новый путь или создается нечто новое. Здесь требуются такие качества ума, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости, закономерности и т. д., все то, что в совокупности и составляет творческие способности. У младших школьников необходимо раскрывать и развивать интеллектуально-творческие задатки. Эффективны развивающие игры и комплекс методов фантазирования (с придумыванием сказок) и развития творческого воображения. Необходимо пробудить к жизни ту устремленность к самореализации и самоактуализации, заложенной в каждом и становящейся источником гармонии

личности. Таким образом, одним из социально-педагогических условий развития креативности является использование программ, методов и приемов обучения, направленных на развитие креативности. В период развития ребенка от младшего до среднего школьного возраста усиливается взаимовлияние внимания и интеллекта. Именно поэтому в этот период особенно важно стимулировать развитие творческого, нешаблонного мышления, так как развитие креативности происходит непосредственно в творческой деятельности. Старшеклассник – старший подросток, находящийся в процессе становления личности, мировоззрения, ценностей, профессионального самоопределения, готовящийся к созданию своей будущей семьи. Ему предстоит создавать себя, свою будущую профессию, свои ценности, то есть создавать новое. В этот период ученик отличается естественной гибкостью восприятия, мышления, поведения, стремлением освободиться от стереотипов и стремлением к оригинальности. Он может осознанно ставить перед собой задачи, выполнять их, то есть целенаправленно воздействовать на формирование собственных личностных качеств. Все это – хорошая база для развития креативности личности. На занятиях у старшеклассников часто проводят Круглые столы, дискуссируют на разные темы, что позволяет развивать креативность.

Пик развития креативности приходится на возраст 16–20 лет, то есть на студенческие годы. Он выражается в интеграции интеллекта и творческой активности, довольно высокой осознанности и осмысленности человеком своих креативных побуждений и достижений. Сама ситуация профессионального обучения требует от студентов мыслительной гибкости, умения видеть проблему с разных сторон и находить ответ в нестандартных учебных ситуациях.

Креативное развитие личности студентов в процессе образования будет проходить наиболее эффективно, если в образовательном пространстве созданы условия, способствующие активизации творческих ресурсов личности: создание в обучающей группе атмосферы безопасности, взаимоподдержки и доверия, соблюдение основных принципов ведения групповой работы (конфиденциальность, очередность, добровольность, искренность). Созданные условия позволяют в полной мере реализовать модель креативного развития студентов, предполагающую использование в ходе занятий арт-педагогических, театральных и изобразительных технологий, позволяющих в наглядной форме структурировать изучаемый материал, проработать основные трудности, связанные с социальными взаимоотношениями, и оказывающих позитивное влияние на формирование профессиональных навыков студентов.

Современная высшая школа переживает времена глубинных трансформаций, обусловленных нововведениями в системе образования. Система образования предъявляет повышенные требования к выпускникам вузов. А изобилие литературы предъявляет ряд своих требований. Необходимо уметь различать литературу по степени качества, информативности и новизны. Важно развивать в себе умение анализировать литературу по различным направлениям и обладать достаточной гибкостью мышления и восприятия для того, чтобы адекватно, в доступной форме донести прочитанное до слушателей. Все более актуальной становится потребность в формировании творческих (креативных) личностей, умеющих решать нестандартные задачи в условиях неопределенности. В связи с этим совершенствования и преобразования требует сам образовательный процесс. Это требование касается коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. В процессе обучения продуктивно использование активных форм. Активные формы обучения – это методы, побуждающие обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [6, с. 356]. Использование таких методов предполагает в большей степени активизацию процессов мышления и воображения. Именно так формируется не просто совокупность знаний, а осмысленный опыт их применения в практике. Среди всех активных методов обучения деловая игра является одним из наиболее эффективных, так как представляет собой репетицию будущей профессиональной деятельности, позволяет проигрывать те или иные конкретные ситуации и рефлексировать свои действия в данных ситуациях с целью осознания и коррекции их мотивов и стратегий. Ролевой тренинг – не менее эффективный метод активного обучения. Он позволяет имитировать сложные разносторонние ситуации и отношения реальной профессиональной деятельности. Использование преподавателем корректно подобранных методов, создание комфортных условий позволяют формировать личность будущих специалистов путем их вовлечения в активную учебно-познавательную деятельность, такую деятельность, когда в процессе ее учебная информация творчески перерабатывается и переходит в систему профессиональных компетенций.

Таким образом, условия развития креативности обучающихся в общем и профессиональном образовании имеют много схожего, и эти два вида обучения взаимодополняют друг друга. Общее образование является начальной ступенью обучения, фундаментальным фактом, формирующим личность школьника. То, что педагоги развили в ребенке во время обучения в школе, необходимо совершенствовать дальше,

не останавливаться на достигнутом. На лекциях в университете, как и на уроках в школе, проводятся различные мероприятия для развития творческого мышления, способности ориентироваться в новой нестандартной ситуации, находить собственные варианты решения учебно-профессиональных проблем. Качество восприятия учениками информации, а также их интерес к творческой деятельности, проявление креативности, зависят от действий педагогов, то есть корректно подобранных ими методик, комфортных условий.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

2. Винокурова Н.К. Сборник тестов и упражнений для развития ваших творческих способностей. – М.: ИМПЭТО, 1995. – 96 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя: 3-е изд. / Л.С. Выготский. – М.: Союз, 2001. – 400 с.

4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2002. – 416 с.

5. Дзанагова Р.М. Раскрытие творческих способностей учеников // Начальная школа. – 2001. – № 6. – С. 17–19.

6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 386 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).

7. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

8. Никитина А.В. Развитие творческих способностей // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 12-13.

9. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.

10. Яковлев В.Я. Философские принципы креативности / Вестник Московского университета, 2005.

Творческое развитие школьников в процессе самообразования

Сметанникова Юлия Игоревна,
аспирант, кафедра педагогики и психологии начального образования,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
Институт педагогического образования и социальных технологий, г. Тверь

Creative development of schoolchildren in the process of self-education

Julia Smetannikova,
Graduate student, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,
FSBEI of HE "Tver State University",
Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Tver city
E-mail: krilovau.9595@mail.ru

Ключевые слова: самообразование, творчество, самообразовательная деятельность, творческая деятельность, школьник, педагог, родители, ФГОС НОО, креативность.

Keywords: self-education, creativity, self-education activity, creative activity, schoolchild, teacher, parents, GEF NOO, creativity.

Аннотация. В данной статье констатирована взаимосвязь творческой и самообразовательной деятельности школьников. Творческое развитие обучающихся представлено как пропедевтический этап их будущей самообразовательной деятельности. Разработаны рекомендации для продуктивного совмещения школьниками самообразовательной и творческой деятельности.

Abstract. This article establishes the relationship of creative and self-education activities of schoolchildren. The creative development of students is presented as a propaedeutic stage of their future self-educational activity. Developed recommendations for the productive combination of schoolchildren self-education and creative activities.

Современное российское общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме развития творческой активности обучающихся, способствующей становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации [3, с. 311]. Одна из целей ФГОС НОО – развитие личности школьника, его творческих способностей. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечено, что необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. Одновременно следует развивать систему поддержки сформировавшихся талантливых детей. Развитие творчества представляет собой одну из центральных линий личностного развития, именно оно позволяет человеку проявить свою индивидуаль-

ность и уникальность [2, с. 113]. Становление индивидуальности тесно связано с развитием творческого потенциала личности, и его основной механизм – творческое саморазвитие.

Сегодня образование в России характеризуется качественными изменениями в области развития творческого мышления у обучающихся. Эффективность работы образовательных учреждений в данном направлении определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность школьника, готовит его к творческой познавательной и общественно-трудовой деятельности [1, с. 243]. Одной из главных целей школы в современных условиях становится разностороннее творческое развитие обучающихся, формирование у них познавательных интересов, общеучебных умений и навыков самообразования.

Школа готовит учеников к будущей самостоятельной жизни. Поэтому развитие творческих способностей обучающихся – важнейшая задача современного образования. Этот процесс сопровождает все этапы развития личности ребенка, пробуждает его инициативность и самостоятельность в принятии различных решений, формирует привычку к свободному самовыражению, развивает уверенность в себе. Это, в свою очередь, формирует еще один немаловажный процесс в жизни каждого школьника – процесс самообразования.

Современные педагоги знают, что истинная цель обучения – это не только овладение определенными знаниями и навыками, но и развитие воображения, сообразительности, наблюдательности, самостоятельности, то есть воспитание творческой личности в целом. Отсутствие творческого начала часто становится серьезным препятствием в старших классах, где школьникам нередко требуется решать нестандартные задачи. Творческая деятельность должна выступать таким же объектом усвоения, как знания, умения, навыки, поэтому в школе, особенно начальной, нужно приобщать детей к творчеству [5, с. 46]. Для того чтобы развивать богатый творческий потенциал школьников, необходимо создать определенные условия, прежде всего ввести ребенка в настоящую самостоятельную творческую деятельность [2, с. 98] – ведь именно в ней рождаются и развиваются креативные способности.

Когда ребенок творит – танцует, поет, рисует, вышивает, вяжет, конструирует, лепит, – он познает мир, самовыражается и устанавливает более тесный контакт со своей личностью. Также во время создания чего-то нового своими руками дети делают важные открытия, что позволяет им устанавливать связь не только с собой, но и с внешним миром. Отрицать пользу творчества в жизни детей сложно, ведь когда

ребенок чувствует себя творцом, радуясь успехам и получая похвалу от педагогов и родителей, он гармонично развивается, его самооценка стабильна, он учится оценивать результат своих стараний положительно и гордиться им.

Для развития продуктивной самостоятельной творческой деятельности школьников необходимы определенные условия. Назовем два важнейших условия развития креативной активности: 1) преобладание самообразовательного интереса в мотивационной структуре личности обучающегося; 2) творческий характер самообразовательной деятельности. Первое условие выполняется, если усилия педагога и обучающегося направлены на развитие внутренних мотивов самообразовательной деятельности, активизирующих умственные способности и, взаимодействуя с ними, стимулирующих выход за рамки заданного. Второе условие обеспечивается нацеленностью участников процесса самообразования на творчество. В этом случае обязательные репродуктивные действия являются частью самого творческого процесса. Творческий процесс в самообразовании понимается не только как освоение механизмов самообразовательной деятельности, но и как процесс формирования необходимых для творчества личностных качеств. Критериями созидательной активности обучающихся выступают: 1) интеллектуальная инициатива; 2) оптимальная мотивация; 3) наличие творческих способностей и умений; 4) самостоятельность и способность к самоорганизации в творческой деятельности.

Мы перечислим некоторые виды творческой деятельности, в процессе ее школьники постепенно приобщаются к самообразованию. Ниже представлена таблица «Взаимосвязь творческой и самообразовательной деятельности обучающихся» (см. *таблицу 1*).

Итак, данные виды творческой деятельности являются для школьников пропедевтикой процесса самообразования. Вероятность того, что школьник, с ранних лет занимающийся творчеством, в будущем будет заниматься самообразованием, достаточно велика. Для родителей обучающихся мы можем дать следующие рекомендации: чтобы продуктивно совмещать нагрузки в школе и стабильное посещение кружков и секций, важно учитывать мнение ребенка. Если ему действительно нравится заниматься в определенном кружке, там он нашел друзей, с удовольствием спешит на занятия, а домашние задания делаются быстро и вовремя, то родителям остается только поддерживать ребенка в его самовыражении. Если же ребенок стал апатичным, часто без настроения, на дополнительные занятия ходит грустный, вялый – возможно, стоит сменить сферу его творческой деятельности

Таблица 1
Взаимосвязь творческой и самообразовательной деятельности обучающихся

Вид творческой деятельности	Польза для развития творческих способностей	Польза для развития самообразовательных способностей
1. Изобразительная деятельность	Рисование масляными, акварельными красками, гуашью, цветными или восковыми карандашами, мелками способствует выражению детских эмоций. Когда школьник рисует, он бессознательно выражает на бумаге все, что происходит у него в душе. Рисование способствует налаживанию эмоционального фона ребенка, а также развивает у него изобразительные навыки.	Для того чтобы что-то изобразить, школьник должен для начала либо активно пофантазировать, либо прочитать интересную книгу, либо посмотреть мультфильм. Рисование подразумевает под собой так или иначе работу с информацией (будь то информация визуальная, звуковая или тактильная). Работа с информацией же, в свою очередь, развивает у ребенка самообразовательные способности.
2. Лепка	Пластилин или глина ассоциируются с собственным телом, поэтому занятия с ними будут полезны, когда существуют психосоматические болезни, мышечные зажимы, скованность в теле, тревожное состояние. Работая пальцами, ученик расслабляется, снимает напряжение через давление на пластилин. Делая разнообразные поделки, а иногда и целые постановки из них, ребенок учится творческому и нестандартному мышлению.	Ребенок может и просто лепить, не привязывая свою работу к конкретному образу. Это помогает ему самостоятельно принимать решения и выстраивать собственную траекторию работы, что в дальнейшем будет важно при формировании школьником своей личной самообразовательной культуры.
3. Танцы и музыка	Занятия танцами и музыкой помогают детям выражать эмоции через тело и слух. В танце они могут выплеснуть весь свой стресс, накопившийся за день. Занятия танцами способствуют гармоничному эмоциональному и эстетическому развитию ребенка.	Занимаясь танцами и музыкой, школьникам необходимо выбрать конкретно свое направление занятий. Такой выбор позволяет обучающимся в будущем чаще принимать самостоятельные решения, быть ответственными за свою жизнь и поступки. Школьники, с ранних лет принимающие решения, достигают в самообразовании гораздо бóльших успехов.

4. Вышивание, вязание, шитье	Такие виды творческой деятельности, как вязание, вышивание и шитье помогают школьникам отвлечься от повседневных дел, продуктивно отдохнуть. Эти занятия приводят детей к конкретному видимому им результату.	Для того чтобы завершить творческий процесс, школьнику необходимо сосредоточиться на процессе. Занятия вышиванием, вязанием и шитьем учат детей следовать строго намеченному плану, соблюдать определенный ход действий (что особенно важно при выстраивании обучающимися своей самообразовательной траектории).
5. Занятия творчеством с педагогом или родителями	Когда школьник любит заниматься творчеством, то привлечение к этому процессу родителей или педагога благоприятно сказывается на его самочувствии и развитии психики. Если дети, родители, педагог делают что-то вместе – рисуют или лепят, танцуют и строят, вырезают и складывают, – это сближает их друг с другом. Всем членам семьи можно рисовать на тему: «Мои мечты»; «Желания»; «Страхи»; «Моя семья»; «Дом моей мечты». Лепить с ребенком можно, отталкиваясь от определенных тем. То, какими они будут, зависит от детского эмоционального состояния или личностных проблем. При занятиях лепкой можно делать тематические поделки, например, изобразить себя и свою семью, героев сказки, свое тело.	Занимаясь творчеством совместно с педагогом или родителями, ученик чувствует от них поддержку. Если взрослые смогут оказывать ребенку должное внимание, то постепенно «взрастят» в нем интерес к будущей самообразовательной деятельности. Таким образом, совместное творчество – своеобразный пропедевтический этап самообразовательной деятельности школьника.

или ослабить нагрузку. Может быть, для данного конкретного школьника более продуктивны и полезны будут занятия дома. Однако следует помнить: чем больше у школьника правильно распределенной внеучебной нагрузки, тем больше он успевает.

Развитие творческих способностей школьников – сложное, но нужное дело. Его успешной реализации способствует тесное сотрудничество школы и семьи. Педагоги и родители должны поддерживать творчество у детей, ведь это закладывает в них ту самую уверенность, которая в будущем послужит для обучающихся мотивацией к дальней-

шему самообразованию. Уметь вовремя увидеть и поощрить креативность ребенка – один из важных шагов к его продуктивной самостоятельной деятельности. Творческая активность и самообразование тесно взаимосвязаны. Их общий показатель – выход за пределы заданной ситуации. Активное изменение культуры самообразования и творческой деятельности оценивается при помощи следующих характеристик: продуктивного синтеза познавательных, организационных и регулятивных действий и нравственного смысла самообразовательных достижений [4, с. 24]. Следовательно, развитие самообразовательной и творческой деятельности – это единый процесс, и в его основе лежат самостоятельность и преобладание самообразовательной мотивации. При самообразовании происходит развитие компонентов творческой деятельности, являющейся и причиной, и результатом самообразовательной деятельности, – значит, занимаясь творчеством, школьники повышают не только креативные, но и самообразовательные способности.

В основе продуктивного самообразования находится не только овладение способами приобретения необходимых знаний и умений, но и формирование навыков творческой самостоятельной деятельности. Творческая составляющая личности сейчас особенно ценна и актуальна. Поэтому одной из важнейших задач школы сегодня становится формирование готовности школьников к самообразованию и творческой деятельности. Постоянное самообразование – вот тот определяющий актив жизни современного человека, помогающий ему не отстать от современности. Именно современному человеку должен быть близок звучащий сегодня повсюду девиз «Образование для жизни. Образование через всю жизнь», и понимается он нами как активный самостоятельный процесс овладения новыми знаниями на протяжении всей жизни.

Человек, ориентированный на самообразование и желающий совершенствоваться и обучаться, обязательно достигнет в будущем качественных результатов и определенного мастерства. Сегодня российскому обществу нужны инициативные люди, способные совершенствовать свою личность и деятельность, принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Именно они могут адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, освоению новых сфер деятельности. Таким образом, творческое развитие школьников сегодня – не только модный тренд, но и социальный заказ.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. Кн. 2. – 320 с.

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов на/Д: Булат, 2000. – 351 с.

3. Брязгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 310–312. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2175/ (Дата обращения: 16.02.2019).

4. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников: методическое пособие. – М., 2003. – 128 с.

5. Стрельникова О.И. К вопросу об организации самостоятельной работы // Вестник КГУ им. Некрасова. Т. 19. – 2013. – № 2. – С. 44–46.

Проблема развития креативности личности в современной педагогике

Якиманская Татьяна Игоревна,
магистрант 1 курса,
Институт педагогического образования и социальных технологий
Тверского государственного университета, г. Тверь

The problem of the development the personality creativity in modern pedagogy

Tatiana Yakimanskaya,
1st-year undergraduate,
Institute of Pedagogical Education and Social Technologies Tver State University, Tver city
E-mail: yakita81@mail.ru

Ключевые слова: основное общее образование, креативность, педагогика, музыкально-театральная деятельность, способности.
Keywords: basic general education, creativity, pedagogy, musical and theatrical activities, abilities.

Аннотация. В статье анализируется проблема развития креативности школьников на материале современных педагогических исследований. Представлен анализ научных работ последнего десятилетия, где рассматривается понятие «креативность» и компоненты этого понятия. На основе анализа этих исследований выведено рабочее определение креативности и выделены его компоненты. Показано, что для формирования креативности школьников эффективна музыкально-театральная деятельность.
Abstract. The article analyzes the problem of developing the creativity of schoolchildren on the material of modern pedagogical research. The analysis of scientific works of the last decade is presented, where the concept of «creativity» and the components of this concept are considered. Based on the analysis of these studies, derived the working definition of creativity and highlighted its components. It is shown that musical-theatrical activity is effective for the formation of schoolchildren's creativity.

Благодаря изменениям в социальной и экономической жизни общества возникает необходимость формирования творческой, нестандартно мыслящей личности, умеющей решать новые жизненные задачи. Современное общество испытывает потребность в креативно мыслящих, свободных и независимых от стереотипов выпускниках учебных заведений, способных к творческому преобразованию действительности и умеющих найти подходы к совершенствованию окружающего нас мира. В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС) основного образования даны рекомендации в отношении воспитания в подрастающем поколении самостоятельности, творческих способностей и креативности во всех видах деятельности. Актуальность развития творческих направлений в педагогике подтверждается ФГОС основного общего образования, в котором тре-

буется «формирование мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность», «развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, в том числе связанной с театром и кино», «развитие общих музыкальных способностей обучающихся, а также образного и ассоциативного мышления, фантазии и творческого воображения, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства на основе восприятия и анализа музыкальных образов». Согласно стандарту, необходимо «воспитание эстетического отношения к миру, критического восприятия музыкальной информации, развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, связанной с театром, кино, литературой, живописью» подрастающего поколения, кроме того, они «… должны приобретать опыт создания визуальных образов в синтетических видах искусства (театр, кино)» [9, с. 20].

В современной педагогике и психологии всё чаще используются принципы личностно ориентированного подхода по отношению к подрастающему поколению, направленные на раскрытие талантов, креативности и творческих (музыкальных, художественных, артистических) способностей детей. Понятие «креативность» входит в более широкое понятие творческих способностей и тесно связано с творческой деятельностью. Креативность – способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Креативность – понятие, не тождественное творчеству, но его составляющая, «особый случай творчества».

В работах последнего десятилетия креативность рассматривается как способность к созданию нового, не существовавшего ранее. Узкое значение термина «креативность» подразумевает оригинальность, нестандартность, способность «генерировать новые идеи». Однако понятие «креативность» может включать в себя несколько составляющих, и тогда мы говорим о креативных способностях в широком понимании этого явления. Мы склонны говорить о более широком терминологическом значении, включающем в себя впечатлительность, эмоциональную чувствительность, яркость эстетических переживаний, настойчивость в воплощении творческого замысла, находчивость, комбинаторность мышления. Наше мнение основывается на работах Н.В. Бибиковой, Д.О. Хомякова, Ю.Н. Халилулиной, С.К. Турчак, Е.П. Шульги, Л.В. Пищулиной, Д.С. Кульпиной, Н.И. Никешиной, А.В. Самарской, С.В. Дружининой. Анализ работ вышеперечисленных авторов позволяет нам составить рабочее определение креативности в творческой деятельности подростков, выбрать компоненты креативности для обучающихся средних классов основного образования.

По мнению Н.В. Бибиковой, «креативность – это творческая направленность личности, обладающая творческим продуктивным мышлением и совокупностью общих и специальных способностей, которые предопределяют творческую деятельность и проявляются в ней». При этом креативность рассматривается как «восхождение от стимульно-продуктивного подражания к творческому самораскрытию личности» [2, с. 8]. Д.О. Хомяков раскрывает содержание понятия «креативность» в терминах «находчивость, способность комбинировать, свобода ассоциаций, дивергентное мышление, беглость, гибкость, оригинальность» [11, с. 13]. Ю.Н. Халилулина полагает, что «креативность выражается в способности к анализу, синтезу, сравнению и установлению причинно-следственных связей». Воспитанник должен обладать критичностью мышления, творческим воображением, способен прогнозировать результат, генерировать новые идеи, обладать смелостью и независимостью решений [10, с. 9]. С.В. Дружинина объясняет феномен креативности как «психологический фактор, который является предпосылкой индивидуальной продуктивности личности и связан с ее самореализацией» [3, с. 11]. А.В. Самарская, как и ее предшественники, определяет «креативность как интегративное новообразование личности, … которое обнаруживает склонность к нестандартному мышлению и способность продуцировать новое решение» [5, с. 9]. По мнению А.Н. Беляевских, термин «креативность» определяет уровень одаренности, способности к творческой деятельности, «креативность понимается нами как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющая ее способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей» [1, с. 2]. Е.П. Шульга указывает на то, что креативность – это «смежный интегральный феномен, включающий интеллектуальные, личностные, мотивационные, эмоциональные и социальные аспекты», разделяющие структуру креативных способностей на когнитивные и аффективные: в основе когнитивных – творческое мышление, воображение, повышенная любознательность, оригинальность в решении проблем; основа аффективных – высокая творческая мотивация, склонность к риску, сила воли, нонконформизм, развитое эстетическое чувство и стремление к творческому самовыражению [12, с. 5, 11].

Наиболее интересными нам кажутся те определения, где креативность рассматривается в следующих качествах: способность к творческой деятельности, нестандартному мышлению; степень развития талантов личности в целом, положительная эволюция мышления; деятельность, направленная на развитие способностей, помогающих воспринимать и осознавать новые идеи и мысли.

Анализ вышеперечисленных работ позволяет нам составить рабочее определение креативности для обучающихся средних классов основного образования. На основе анализа научной литературы мы сформулировали следующее рабочее определение креативности применительно к подросткам: *креативность личности* – внутренний ресурс человека, определяющий его готовность изменяться, выходить за рамки стереотипов, находить оригинальные решения сложных жизненных, интеллектуальных и творческих проблем, способствующих успешной социализации.

Мы пришли к выводу, что благодаря развитию креативности формируется нестандартное мышление, и это помогает подрастающему поколению творчески подходить к решению учебных, профессиональных и многих других жизненных задач. Развитие креативности и творческих способностей обучающихся можно достичь путем предоставления им определенной степени свободы, в предоставлении школьнику широкого выбора разнообразных видов творческой деятельности, материальных ресурсов для реализации поставленных целей во время творческого процесса. Например, для творчества, связанного с музыкой, понадобится музыкальный инструмент и ноты, в театральной деятельности необходимы костюмы и грим, а художнику нужны холст и краски. Важно отметить, что развитие творческих талантов представляет собой серьезный педагогический процесс не только с материальной, но и с духовной точки зрения. Ведь сама по себе креативность очень многогранна, поэтому одной из необходимых сторон развития этого качества считается наличие особых способностей у учителя. К таким способностям относят редкий вид чувствительности – умение воспринимать и поддерживать креативное мышление и творческий потенциал учеников.

Средний школьный возраст сенситивен к развитию креативности, так как, по мнению исследователей, это связано с наличием у подростков таких познавательных способностей, как воображение, нестандартность мышления и фантазия. Внеклассная деятельность в средних классах эффективна, если действия педагогов и родителей, направленные на становление свободно мыслящих и действующих личностей, позволяют обучающимся самостоятельно выбирать виды творческой деятельности, где они готовы самореализоваться и проявить свою истинную природу. Наибольшее многоообразие видов творческой и музыкально-творческой деятельности представлено в сфере музыкального театра. Поэтому в качестве педагогического ресурса для формирования креативности подростков в творческой деятельности мы отдаем предпочтение школьному музыкальному театру как наиболее

доступному и эффективному виду творческой деятельности. На наш взгляд, именно музыкально-театрализованная (творческая) деятельность в средней школе способна разбудить креативность школьника. Такого плана занятия эффективно влияют на воспитательно-образовательный процесс, объединяя коллектив обучающихся, расширяя культурный диапазон школьников и учителей, повышая общую культуру поведения. Примером тому служит наш профессиональный опыт проведения творческих внеурочных занятий на базе практики МБОУ Обуховской СОШ, где была использована музыкально-театрализованная деятельность, помогающая расширить кругозор обучающихся в творческой области. На первых занятиях обучающиеся приступили к изучению истории театра и его различных видов (музыкального, кукольного), расширению познания о музыкальных жанрах, современной и классической музыке. Школьники просматривали мультфильм «Бременские музыканты» режиссера И. Ковалевской (1969) и кинофильм «Снежная королева» режиссера Г. Казанского (1957) по мотивам известных им сказок (Г.Х. Андерсен. «Снежная королева», Братья Гримм. «Бременские музыканты»). Это пробудило живой интерес у обучающихся к занятиям музыкально-театрализованной деятельностью. В результате нами было организовано регулярное проведение музыкально-театральных занятий различной направленности в 4–6 классах школы. Обучающиеся пробовали себя в различных жанрах деятельности, но особый интерес вызвала творческая деятельность с применением кукол-варежек. В процессе создания спектакля обучающиеся самостоятельно шили кукол, мастерили декорации, изучали сказки и придумывали на их основе сценарий, подбирали музыку, озвучивали героев спектакля. Благодаря участию в музыкально-театральных постановках (в нашем случае это был кукольный театр) школьники получили возможность глубокого погружения в мир художественных произведений, музыки, изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Их речь стала более выразительной, расширился словарный запас, появилась дисциплинированность и умение работать в коллективе.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что развитие креативности и музыкально-творческая деятельность имеют общую структурно-содержательную характеристику. Вследствие этого педагогический процесс, построенный на музыкально-творческой (музыкально-театральной) деятельности, наиболее органично включается в развитие креативности обучающихся.

Литература

1. Беляевских А.Н. О понятии «креативность» в аспекте формирования профессиональной компетенции будущего специалиста // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 72–73.

2. Бибикова Н.В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2004. – 28 с.

3. Дружинина С.В. Интеллект, креативность и личностные свойства как факторы реальных достижений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2016. – 27 с.

4. Кульпина Д.С. Педагогические условия развития креативности младших школьников в процессе общего музыкального образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2012. – 23 с.

5. Никешина Н.И. Развитие креативности младших школьников на уроках музыки посредством педагогики искусства: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2015. – 24 с.

6. Самарская А.В. Педагогические условия развития креативных способностей старшеклассников средствами мультимедийной проектной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Карачаевск, 2016. – 27 с.

7. Пищулина Л.В. Развитие креативной личности младших школьников в условиях инновационного образования: автореф. дис. … канд. псх. наук: 19.00.07. – М., 2012. – 26 с.

8. Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов на/Д, 2017. – 24 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Минобрнауки России, 2010. – 50 с.

10. Халилулина Ю.Н. Развитие креативности младших школьников в учреждениях дошкольного образования на основе интеграции педагогических технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – 27 с.

11. Хомяков А.Д. Формирование креативности подростков и старших школьников средствами арт-терапии: автореф. дис. ... канд. псх. наук: 19.00.07. – М., 2006. – 24 с.

12. Шульга Е.П. Структура и развитие креативных способностей младших школьников: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2010. – 24 с.

Раздел 9

Арт-педагогические профессионально-личностные ресурсы современных педагогов

Арт-педагогика в условиях глобализации: опыт реализации элитных притязаний личности

Анисимов Владимир Петрович,
генеральный директор, Институт арт-педагогики,
директор НОЦ арт-педагогики,
Тверской государственный университет, г. Тверь

Art pedagogy in the context of globalization: the experience of the implementation of the elite claims of the individual

Vladimir Anisimov,
General Director of the Institute of Art Pedagogy,
Director of the REC of Art Pedagogy, Tver State University, Tver city
E-mail: anisimov_vladimi@mail.ru

Ключевые слова: глобализация, арт-педагогика, индивидуальность, творческая деятельность, одаренность.

Keywords: globalization, art pedagogy, individuality, creative activity, endowments.

Аннотация. Негативное влияние глобализации заключается в разрушении индивидуальных потребностей личности. Рассогласованность взаимодействия и деструктивное самоотношение становятся скрытой причиной разрушения целостной личности, элитное проявление которой находится в поиске и реализации своей одаренности. Арт-педагогическая теория и практика призваны создавать условия для развития индивидуальности, креативности в поиске деятельности, инициативности.

Abstract. The negative impact of globalization is the destruction of the individual needs of the individual. Discrepancy of interaction and destructive self-relation become the hidden reason for the destruction of the whole personality, the elite manifestation of which is in search and realization of its endowments. Art-pedagogical theory and practice are designed to create conditions for the development of individuality, creativity in the search for activity, and initiative.

Объективно глобальные процессы интеграции политики и экономики с культурой и социологией неминуемо приводят к унификации образа жизни человека, деформации его индивидуальных ценностей. Глобализация нивелирует, «стирает» любую инициативу индивида в силу массовых миграционных процессов, корпоративной финансово-хозяйственной деятельности, объединения усилий и ресурсов разных стран и общественных организаций для решения глобальных проблем

человечества: избавления от терроризма или упреждения экологических катастроф, развития медиатехнологий информационной среды и унификации питания, стандартизации образования и деформаций духовных ориентаций человека. Негативными последствиями глобализации становятся утрата культурного многообразия, кризис индивидуализации, поверхностность и рассогласованность межличностного взаимодействия, доминирование утилитарно-потребительских установок в культуре и образовании, эксплуатация человеческих и природных ресурсов, приводящих к обострению внутриличностных противоречий, психосоматическим нарушениям здоровья человека.

Глобализация порождает комплекс проблем психологического развития индивида, состояния его психофизического и духовно-интеллектуального здоровья и, вместе с тем, ставит ряд актуальных вопросов перед творческим сообществом специалистов системы общего и дополнительного образования и культуры – арт-педагогами:

• Что арт-педагогика может дать современному человеку с характерными для него потребностями?

• Какой может и должна быть арт-педагогика для того, чтобы соответствовать запросам современного человека проблемного общества?

• Каковы особенности отечественной арт-педагогики в условиях традиционной системы образования?

В современной системе образования феномен *индивидуальности* становится ключевой дефиницией уже потому, что всем участникам образовательного процесса все более очевидна стремительно устаревающая традиционная педагогика, ориентированная на выполнение стандартов социальных установок, но так и не решившая задачу гармонично развитой личности.

Для каждого умеющего мыслить современного педагога-практика очевидна проблема создания адаптивной образовательной среды в развитии *индивидуальных способностей* обучающегося в стремительно изменяющихся условиях жизни с сохранением *духовно-интеллектуального призвания* [1] человека, обусловленного *врожденным потенциалом одаренности* каждого ребенка.

Одаренность как существенный признак индивидуального отличия человека от другого (при всех типологических сходствах) отражает Предназначение человека, то есть тот вид его деятельности, инициатором непрерывного продолжения которой будет он сам [2]. Создание оптимальных условий для поиска пути к своей одаренности – ключевая задача арт-педагогики, ее истоки находятся в способности педагога изначально создавать *арт-терапевтические условия* деятельности индивида, позволяющие ему в психологически комфортной среде *со-*

гласованного взаимодействия участников образовательных отношений обнаруживать и направленность, и конструктивные способы реализации своих потребностей. Оригинальность такого постижения отражает суть творческой деятельности, проявляющейся и после того, как она в определенных социально обусловленных границах успешно выполнена.

Обнаружение *индивидуальной креативности* требует существенного переосмысления стереотипов мышления и поведения самого индивида. Гибкость креативного мышления лежит в контексте предчувствия индивидом желаемого вида деятельности, обусловленного исключительно индивидуальным опытом *эмоциональной импрессии* (своего опыта как врожденных, так и приобретенных переживаний) и *эмоциональной экспрессии* (способности к искреннему самовыражению) своих притязаний [5]. Конечно, это связано с опытом психогенетической идентичности и социальной адаптивности индивида, выражающихся в понимании индивидуальности как «единства в многообразии» [6]. Реализация единства индивидуальности возможна, по утверждению В. Штерна, с помощью биографического метода, а метод психограммы отражает многообразие признаков индивидуальности. «Психография исходит из положения, что каждая индивидуальность обладает *уникальностью внутреннего мира*» [7, с. 211]. Но внутренний мир человека в соответствии с арт-педагогической моделью личности ребенка начинается не с физиологии: телесно-ориентированные программы развития есть лишь эффективный инструмент осознания своей собственно человеческой – духовно-интеллектуальной миссии, ее суть в *согласованном единении ценностей* своей жизнеспособности. Выработка таких ценностей возможна только в процессе креативной деятельности. Нет здесь единых для всех способов, есть многообразие методов в реализации непрерывного творческого поиска своего пути в самореализации Я-концепции и созидании Образа-Я.

Арт-педагогические условия позволяют создать такую среду *эмоционального резонанса* участников образовательных отношений, где каждый, чувствуя себя в защищенном от всякого авторитарно-карательного психовторжения в личностные границы, имеет возможность не только накапливать новый опыт самочувствия, но индивидуальный опыт искреннего самовыражения. Принципы арт-педагогики позволяют индивиду погружаться в свои переживания настолько, насколько он чувствует свои возможности и ресурс в проявлении своей искренности и откровенности, открытости и в итоге доверительности к своим ближним в поиске истинной психогенетической индивидуальности и установлении креативных связей с социально ориентированной дей-

ствительностью своей жизни. Безоценочность и эмоционально-позитивная атмосфера отношений процесса и продуктов индивидуального проявления человека в арт-терапевтической деятельности позволяет создать максимально благоприятную среду для ощущения покоя человека и «внутренней тишины», откуда и рождается возможность чуткого самоотношения, по сути, возрождения генетически обусловленного опыта переживаний и искреннего самовыражения субъекта. Это открывает реальные возможности для развития главного механизма – рефлексии процесса и результатов своей творческой деятельности. «Перекресток» этих актуализированных переживаний психогенетического и социально обусловленного эмоционального опыта индивида и позволяет, наконец, ему обнаруживать личностно значимые перспективы своей модели жизнеспособности [4, с. 6], возникающей в креативно-ценностных ориентирах смысла своей жизни. Архетипический арт-конструктор А.И. Копытина здесь становится эффективным инструментом приближения к осознанию своей человечности.

В условиях отсутствия государственной идеологии (статья 13 Конституции РФ) и одиозно идеологического вакуума в психологии и традиционной педагогике, где «отсутствует идеология нормального психического развития человека» [3, с. 82], архиактуальна компетентная психолого-педагогическая деятельность по возрождению идеологии Рода (родословных ценностей) в соотношении с системой ценностей народа (по сути – культурой) и в итоге – Родины. И именно условия арт-терапевтической практики позволяют активно заниматься взращиванием и/или возрождением креативно-ценностного содержания жизнеспособности каждого индивида как способности к *инновационной духовно-интеллектуальной деятельности* вследствие развития рефлексивных способностей ситуативного («здесь и сейчас») анализа своего репродуктивного опыта и моделирования перспективной стратегии саморазвития.

Стимулирование рефлексивных способностей индивида становится для современной практики образования важнейшей задачей уже с дошкольного возраста. Вместе с тем наша десятилетняя арт-педагогическая практика позволяет утверждать о возможности и успешности решения этой задачи, где в структуре нравственных основ самовыражения ребенку, его родителям и самому педагогу возможно накапливать позитивные личностные новообразования, имеющие необратимый характер и закрепление их в переносе в реальное бытие индивида креативно-ценностной позиции личности. Результаты этой практики апробированы на 12 Международных и Всероссийских научно-практических конференциях, опубликованы десятки

статей ВАКовского уровня, четыре монографии («Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности», 2008; «Арт-педагогика нравственности», 2010; «Теоретические основы арт-педагогики», 2012; Арт-педагогические условия профилактики негативизма детей», 2017), успешно защищены две диссертации А.Ю. Сметаниной и Т.П. Скворцовой), начал действовать Институт арт-педагогики, призванный вести работу по профессиональной переподготовке психолого-педагогических кадров по специализации «арт-педагог-исследователь». Начинается такая переподготовка с погружения специалиста в арт-терапевтическую практику самоисследования, ее логическим продолжением становится арт-педагогическая процедура самопреобразования с фиксацией на процедуре реализации своего как жизненного ресурса, так и результатов (самодиагностики) своих достижений. Такая креативно-ценностная направленность личностного развития имеет тройной эффект: во-первых, упреждает личностные новообразования *негативистского содержания* (обиды, страхи, агрессивность, уныние, ревность, зависть), во-вторых, способствует развитию инициатив в поиске *согласованного взаимодействия* участников образовательных отношений и, в-третьих, создает условия для устойчивой направленности личности в обретении своих *духовно-интеллектуальных ценностей*, ее суть сводится к осмыслению своей одаренности (Предназначения), обеспечивающей активно волевую лидерскую позицию индивида в избранном виде деятельности. Мы глубоко убеждены, что только такой специалист системы образования способен сегодня создать психолого-педагогические условия развития ребенка и его родителей для понимания каждым индивидом необходимости исследовать свою уникальность в пересечении стратегий возрождения своей родовой психогенетической идентичности и социально обусловленных личностных факторов бытия своих ценностно-смысловых единиц. Именно арт-терапевтические условия деятельности индивида позволяют запустить начало осуществления этих двух стратегий в единстве и многообразии поисково-исследовательской деятельности своей Я-концепции.

Существенные потребности индивида как источник поиска своей одаренности проявляются в способности к деятельности по собственной инициативе [2, с. 101], где индивидуальная активность вне эмоциональной отзывчивости – часто опасный путь деструктивной социализации, выражающейся в негативизме, а далее в экстремистской направленности вплоть до терроризма (трагический случай в школе 263 г. Москвы 4 февраля 2013 г). Наивную (природосообразную) креативность ребенка как естественное состояние саморазвития необхо-

димо сохранить в структуре нравственных отношений субъектов образования в контексте духовно-интеллектуальных ориентиров родовой системы. Креативность взрослого здесь играет первостепенную функцию социализатора как преодоления социальных стереотипов мышления и поведения – зрелая, культурная креативность (В.С. Юркевич). Таким образом, непрерывная творческая деятельность – это условие становления зрелой креативности в поиске своей одаренности – Предназначения. Это и есть суть любви к себе и уверенность в себе, имеющая собственно человеческое, то есть духовное начало, духовную природу и духовно-интеллектуальную зрелость человека.

Арт-педагогика как новая отрасль системы образования призвана создавать психолого-педагогические условия становления именно такого новообразования личности, как способности к целостному, системному самоуправлению индивидуальной траекторией развития зрелого творчества как поиска своей жизнеспособности по собственной инициативе – своего Предназначения – вида деятельности, который нравится мне, продукты которой нравятся и полезно-созидательны для окружающих, и которая подразумевает приоритет согласованного единения перед здоровой конкуренцией, то есть это деятельность-служение.

Литература

1. Анисимов В.П., Лобзаров В.М. Искусство в развитии элитной личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 12. – С. 90–96. http://pedfak.tversu.ru/websites/31/ckeditor_assets/attachments/3074/vestnik_2013_2_v_pechat.pdf

2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд. 2-е. – М., 2018. – 240 с.

3. Старовойтенко Е.Б., Шадриков В.Д. (ред.) Психология индивидуальности. Новые модели и концепции. – М.: МПСИ, 2009. – 384 с.

4. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: дис. … д-ра психол. наук. – Ярославль, 2014. – 446 с.

5. Сидоров К.Р. Концепт «уровень притязаний» в современной психологии // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Педагогика. Психология». Вып. 2. – 2014. – С. 40–50. http://en.vestnik.udsu.ru/files/originsl_articles/vuu_14_032_07.pdf

6. Stern W. Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung. – Leipzig, 1906.

7. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. – М., 1998.

Арт-педагогика возрождения чувства родословной энергетики

Верзунова Марина Игоревна,
слушатель, ООО «Иститут арт-педагогики»,
Тверской государственный университет, г. Тверь

Art pedagogy of reviving the feeling of the genealogic energy

Marina Verzunova,
Listener, LLC "Institute of Art Pedagogy",
Tver State University, Tver city
E-mail: marrisso@mail.ru

Ключевые слова: род, родовое наследство, родословная энергетика, арт-терапия, генограмма, арт-педагогика.
Keywords: genus, patrimonial inheritance, genealogic energy, art therapy, genogram, art pedagogy.
Аннотация. Статья посвящена проблеме возрождения с помощью арт-педагогической практики чувствознания своей родословной энергетики, позволяющей осознавать себя в контексте развития не только социально-психологическом, но и психогенетическом преобразовании, в результате чего человек возрождает свое чувствознание и получает возможность самосозидать индивидуальную траекторию развития.
Abstract. The article is devoted to the problem of the revival with the help of art-pedagogical practice of feeling the knowledge of one's genealogic energy, which allows you to recognize yourself in the context of development not only in social-psychological, but also psychogenic transformation, in the result of which a person revives his sense of knowledge and gets an opportunity to self-create an individual trajectory of development.

Может ли человек прожить вне идеалов и собственной идеологии? И может ли быть так, что чьи-то идеалы становятся моими? Современная система образования все больше идет по этому пути, не замечая своей навязчивости стереотипно чужого образа жизни (ориентация только на сдачу ЕГЭ) при идеологическом вакууме обучающихся и их родителей.

В статье 13 Конституции РФ указывается, что в «Российской Федерации признается идеологическое многообразие» и что п. 2. «никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» [1]. Поскольку Конституцией РФ запрещена всякая идеологическая работа, а в системе образования и культуры нет никаких предложений по проблеме сохранения человеческого в человеке, то есть его личной, субъективной, а в нашем случае – родовой идеологии, – то проблема эта остается архиактуальной. Очень правильный посыл Президента РФ В.В. Путина о необходимости актуализировать патриотическую идею в воспитании молодежи на деле превращается

лишь в формальные военно-спортивные состязания. Этот «идеологический вакуум» позволяет всяким манифестантам, исходящим в своих лозунгах из революционно-устаревших идей и способов жизни человека, манипулировать народом России легко и просто, поскольку своей идеологии у человека нет!

На наш взгляд, у каждого человека есть своя идеология, хранившаяся в недрах подсознания. Вопрос лишь в том, – осознает ли он ее? И уверен ли он, что это именно его идеология, а не навязанная кем-то извне?

Идеология человека строится на основе ценностей, убеждений и мировоззрения, и составляет его духовность! А духовные ценности, образующие смысл жизни каждого человека (если он осознает себя таковым), есть в каждой родовой системе [2]. Можно ли возродить духовные ценности? Каким путем? Наша статья посвящена возможностям человека возродить свою идеологию как духовное наследство рода.

Мы привыкли воспринимать себя и свой самый близкий семейный круг как некую обособленную ячейку общества, «растворенную» в социальных связях в процессе своего существования. Однако за каждым человеком с самого рождения стоят судьбы многих родственников: отца и матери, бабушек и дедушек, прабабушек и прадедов. У каждого из нас огромная родословная история. Задумайтесь: сколько родов и поколений стоит за вами? Закройте глаза, и представьте, что за вашей спиной стоят ваши родители, за ними – их родители, и так пять-семь поколений. Вы окажетесь как бы на острие гигантского клина, уходящего своим основанием в далекое прошлое, а на его вершине – Вы.

Проанализируем вначале понятие «род» в судьбе человека. Исторически слово «род» имеет очень широкое значение – это рождение, колено, племя, кровь, порода, в некоторых исследованиях трактуется как семья. Мы можем говорить, что понятие «семья» составляет социальное продолжение каждого рода, а затем разрастается как «генеалогическое древо», где она выполняет свою родовую функцию [3]. Каждый «род» имеет свое уникальное «родовое наследство»: психофизиологические задатки как предпосылки способностей. С точки зрения психологической науки, это трактуется как генотип человеческого индивида. Но далее есть основание говорить о родовой психической наследственности. Так, швейцарский психолог А. Зонди, основатель новой науки «судьботерапия», характеризует «родовую наследственность» как стремление реализовать притязания его предков. Человек – «доверенное лицо» своих родителей, дедов, бабушек, прадедов и других предков, получает от них «поручения» в виде задач рода, существенно влияющих на его судьбу [4].

«Родовое наследство» или чувство своей родословной может особенно ярко выражаться в таких важных этапах жизни человека, как выбор семейного партнера, определение своей профессии, выбор места проживания и т. д. Проблемы родовой наследственности отражены в работах:

– М. Боуэна (теория семейных систем), основная идея у него заключается в том, что на поведение человека оказывает влияние процесс межпоколенческой истории;

– контекстуальной теории И. Бузормени-Надя, где раскрывается представление об энергетических «невидимых связях» между членами семьи и принципе «давать и брать»: когда человек одновременно пытается воплотить в своей жизни два трудно совместимых или вовсе взаимоисключающих посланий-наказов от значимых предков;

– трансгенерационной психогенеалогической терапии А.А. Шутценбергер, где она обозначает такое явление, как «синдром предков», когда каждый из нас – звено в цепи поколений, порой к собственному удивлению, «оплачивает долги» своих предков; эта своеобразная «невидимая преданность семье» подталкивает нас к неосознанному повторению приятных ситуаций или печальных событий; и другие. Все вышеперечисленные авторы, так или иначе, анализируют проблему человеческого рода в разных временных пространствах, взаимосвязь жизненного сценария конкретного человека и родительской семьи, «закономерности» и «случайности» судьбы [4]; [5]; [6;].

Таким образом, чувствование своего рода играет важную роль в судьбе каждого человека. Восстановление связей между поколениями означает, прежде всего, восстановление не количества ветвей рода, а познание качества родовой энергии как глубины понимания жизни предыдущих поколений в понимании задач и своего предназначения, в понимании того, какие традиции могут способствовать, а какие мешать проявиться человеку в своих лучших качествах здесь и сейчас. Соответственно, без проведения работы по обнаружению функциональных характеристик и исторических фактов, касающихся судьбы предыдущих поколений и своей собственной жизни, трудно достичь эмоционального равновесия и более целостного ощущения «Я».

В своей деятельности мы решили проверить сенсорные возможности индивида здесь и сейчас ощутить свой род в арт-терапевтической практике. Арт-терапия – это научное направление, основанное на использовании искусства как способа интуитивного самовыражения того, что сложно или невозможно выразить в обычной жизни словами. В творческом процессе человек становится более свободным, чем в обыденной жизни и обретает такие инструменты выражения своих

чувств, как цвет, форма, символ, образ, звук, поза, жесты, пластические импровизации и т. п.

За основу нашего исследования мы взяли арт-терапевтическую технику «Генограмма своего рода». Разработана данная техника Мюррэем Боуэном для анализа семейной истории. Выбор людей для предстоящей практики осуществлялся методом случайной выборки по полу (в нашем случае – женский) и возрасту (от 30 до 40 лет). Было проведено 15 индивидуальных встреч, длительностью 1,5 часа. Всего участниц было 15 человек.

Семейная история, выраженная индивидом графически, становится его индивидуальной генограммой. Важно было создать условия для свободного занятия интуитивным рисованием, так как это прямой путь клиента к самому себе. Только сам индивид может интуитивно прочувствовать себя, поймать поток информации, спонтанно возникающий у него на бумаге. Необходимо отметить, что такое интуитивное рисование разработал Беттои Эдвардс на основе теории известного психобиолога Роджера Сперри [8]. Ее утверждения гласят, что рисование правым полушарием – просто навык, такой же, как навык писать или читать. Активизация правого полушария, отвечающего за пространственно-образное мышление, как раз и происходит в момент занятий интуитивной изобразительной деятельностью.

В процессе интуитивного рисования клиент проходит личную цветотерапию, то есть корректирует сам себя через интуитивную работу с нужным цветом. Предпочтение того или иного цвета не бывает случайным, в выборе цвета всегда есть какой-то определенный личностный смысл на основе индивидуальных предпочтений в восприятии цвета: нравится–не нравится, красиво–не красиво и т. д. Определенный цвет индивид может связывать с каким-то событием своей жизни: например, белый – со свадьбой и чистотой; черный – с печальным событием; синий – с поездкой на море и спокойствием и т. д. Также каждый цвет содержит в себе не только личностный смысл, а может быть связан с культурой, где вырос человек. Например, в Индии красный – символ чистоты, поэтому платье невесты в Индии красного цвета; а в России красный ассоциируется с красивым, прекрасным. Каждый человек выбирает свой цвет в жизни, который может проходить изменения и возвращение обратно, он может открыть для себя новый цвет для рождения себя нового.

В практической работе по «Интуитивной генограмме своего рода» важным стал выбор интуитивного цвета, когда клиент раскрывает свой внутренний мир через поток цветовых красок. Сами женщины, выбирая формат листа и изобразительные материалы для дальнейшей

творческой работы, выполняли инструкцию: «Нарисуйте интуитивную генограмму своего рода». Более мы не давали никаких комментариев. Если клиент что-то спрашивал, отвечали: «Так как ты чувствуешь – правильно! Прочувствуй и услышишь свой ответ из себя». Так мы способствовали обращению клиента к самому себе.

После того как клиент выполнил творческую работу, ему было предложено вспомнить весь путь сначала занятия по интуитивному познанию каждого своего выбранного цвета начиная с первого. Задача состояла в том, чтобы разобрать каждый цвет на слова.

Например, для Ольги С. первым выбранным цветом стал коричневый, и это был дом, далее разбирая, что для нее символизирует коричневый цвет, она вышла на такие понятия, как «кирпич», «надежный», «стабильность в завтрашнем дне». Далее была построена рефлексия по всем цветам. После вербальной фиксации интуитивного понимания цвета мы переходили к обсуждению работы: расположение фигур в пространстве, размер, кого-то захотелось нарисовать, кого-то нет и так далее.

На этом этапе для нас важными были два вопроса: 1) с какого цвета вы начали рисовать? 2) и где вы на рисунке? С того цвета, который был выбран клиентом первым, происходили интересные преобразования: у кого-то этот цвет был символом стремления того, куда он хочет идти. А иногда, наоборот, человек первым цветовым выбором символизировал свою проблему, ее решение и желание пойти дальше. Второй вопрос у реципиентов вызвал наибольшее затруднение, когда они давали, например, такие интерпретации: «Я себя вообще здесь не вижу», или «мне не хватило места», или «я вижу себя вот здесь, но не понимаю, почему я в этом месте себя нарисовала». Это становилось кульминацией занятия, когда клиенты начинали глубоко погружаться в историю своей жизни. В этот момент у половины опрошенных происходило открытие, – вдруг осознавалось: почему я здесь, – на этом участке пути, хотя мыслями я иду в другом направлении.

В результате проведенной работы можно сделать следующие выводы. Данная методика позволила клиенту в рамках краткосрочной арт-терапии обнаруживать свои заблокированные чувства, способность увидеть себя и свой род таким, каким человек его чувствует и понимает здесь и сейчас. В заключение проведенной практики 12 клиентов из 15 (80%) никаким образом не связывали себя с родом, а некоторые вообще хотели бы забыть свою прошлую жизнь и начать заново с сегодняшнего дня историю своего рода. Обращая их внимание на то, что желание забыть про свои родовые корни крайне небезопасно и гораздо конструктивнее продолжать свои родовые унаследованные

энергии в преобразовании негативизма в позитивизм, гармонизируя свою жизнь «здесь и теперь».

Таким образом, встал вопрос: как помочь человеку в самоопределении и понимании своей причастности к своей родовой энергии в процессе проживания ситуаций «я – здесь и теперь»? С чего можно начать? На наш взгляд, начинать надо с безопасных образовательных арт-педагогических технологий, которыми являются эстетические виды деятельности, организованные в арт-педагогическом пространстве, позволяющие творчески преобразовывать погружение в глубины собственного Образа-Я и способствующие не только саморазвитию, но и укреплению целостной эмоционально саморегулятивной личности. Вслед за В.П. Анисимовым арт-педагогика рассматривается нами как новое направление педагогической науки, базирующейся, как минимум, на трех областях научного знания: психологии, искусства и педагогики [2]. Наша арт-педагогическая практика показала, что обеспечить такие условия для личностно ориентированного самопознания человека (его основная цель – развитие эмоционально-чувственной культуры и сохранение душевного здоровья личности) вполне возможно. Под «душевным здоровьем» мы понимаем способность человека ставить перед собой достижимые и смыслообразующие цели, что и позволяет ему жить гармонично, в согласии с собой и ближними.

Создавая благоприятные арт-педагогические условия для раскрытия внутреннего потенциала личности, возможно актуализировать и стимулировать конструктивную самореализацию личности и определение приемлемых для себя условий бытия, восстановлению эмоциональных связей между поколениями. Начиная с направления эмоциональных отношений с родителями (с отцом и матерью), с выстраивания баланса «правильных» ценностей (сначала Я и мой партнер, затем дети, а потом родители) и «энергий» (иметь равное отношение и к отцу и к матери), восстановления отношений с родственниками и затем с дистанцирования от рода (это не значит забыть свой род, а уйти от привязок, слияния и обязанностей перед ним), то есть стать самостоятельной и зрелой личностью, взять ответственность за себя и свою жизнь. А зрелая личность, в свою очередь, не будет стремиться ни к уподоблению, ни к противопоставлению себя своим близким. Погружение в чувствознание своей родовой энергии – это самоопределение и самопознание, понимание своей причастности к чему-то большему, чем просто – «я здесь и теперь». Оно дает человеку силы и абсолютное новое ощущение жизни. И дополнительную ответственность за то, что останется после него.

Сегодня очень популярны разного рода мотивирующие книги и публикации на тему «заповедей успешных людей». Мы ищем вовне себе героев и кумиров для подражания. Мы почему-то считаем, что особенные, сверхуспешные люди находятся за пределами нашей собственной генеалогии. Но на самом деле они найдутся в роду у каждого человека, стоит только поискать, погрузившись в свое чувствознание. Их таланты, способности и сила – в нашей крови. И эти знания способны возродить свою идеологию рода и дать нам силы жить сегодня.

Литература

1. Конституция РФ. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2018. Серия: Законы РФ. – 39 с.

2. Анисимов В.П., Скворцова Т.П. Арт-педагогическая профилактика негативизма детей: монография. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2017. – 228 с.

3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.

4. Де Гольжак В. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория / Пер. с фр. И.К. Масалкова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 233 с.

5. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. 2-е изд. Стереотип. – М.: Когито-Центр, 2008. – 496 с. (Современная психотерапия).

6. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.

7. Хеллингер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 400 с.

8. Эдвартс Б. Ты – художник! / Пер. с англ. – Минск: Попурри, 2015. – 256 с.: ил.

К творческому решению проблемы эмоционального выгорания педагогов современной системы образования

Деева Инга Леонидовна,
слушатель, ООО «Институт арт-педагогики»,
Тверской государственный университет, г. Тверь

To a creative solution of the problem of burnout teachers of the modern education system

Inga Deeva,
Listener, LLC "Institute of Art Pedagogy",
Tver State University, Tver city
E-mail: Agnia69@bk.ru

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, арт-педагогическая модель реализации профессионально-личностного ресурса педагога.

Keywords: emotional burnout, art pedagogical model of implementation professionally personality resource teacher.

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос соотношения эмоционального выгорания и профессионально-личностного потенциала педагога. Описаны фазы синдрома эмоционального выгорания. Предложена арт-педагогическая модель профессионально-личностной поддержки педагогов в профилактике синдрома эмоционального выгорания специалистов системы образования.

Abstract. This article deals with the question of the relation between emotional burnout and the educator's professional and personal potential. The phases of burnout syndrome are described. An art-pedagogical model of professional and personal support of educators for the prevention of burnout syndrome of educational system specialists is proposed.

Современное состояние отечественной системы образования характеризуется активным внедрением инновационных интерактивных технологий, что требует дополнительных профессионально-личностных затрат педагогов и чрезмерной эмоционально-личностной напряженности родителей и их детей, что ведет к симптомам эмоционально-энергетической истощенности и выгоранию, существенному снижению здоровья педагогов и участников образовательных отношений [4, с. 39].

Профессионально-личностный потенциал педагога, работающего в современной системе образования, быстро истощается в силу вынужденной работы по выполнению формализированных требований в ущерб удовлетворения индивидуальных потребностей педагога, когда любовь к детям уже играет далеко не главную роль. Возникает профессионально-личностное истощение и вслед за ним эмоционально-энергетическое выгорание [3], [6], [7]. Лишь единицы отечественных педагогов способны справиться с непрерывно увеличивающейся

формальной нагрузкой, не утратив своей творческой индивидуальности и сохраняя мотивационно-ценностную способность обучать детей с интересом, по призванию.

По общему признанию отечественных специалистов [10], [9] современная педагогическая деятельность – один из наиболее затратно-деформирующих личность человека видов профессионального труда. Труд учителя в нашей стране эмоционально напряжен в силу не только низкой заработной платы и минимального оснащения школ необходимым оборудованием (например, любые виды эстетической деятельности в современных школах практически никак не обеспечены необходимыми инструментами и оборудованием), но и катастрофически снизившимся престижем данной профессии.

В условиях модернизации отечественной системы образования существенное значение в решении проблемы профессионально-личностной истощенности и деформации педагога, имеет использование арт-педагогических техник, способствующих творческому преобразованию и сохранению психофизического здоровья педагогов, а вслед за ними и обучающихся и их родителей.

Впервые понятие «эмоциональное выгорание» было введено американским психиатром Г. Фрейденбергером в 1974 году, в его исследованиях была установлена зависимость продолжительности работы педагога с детьми и возникновения у него такого вида профессиональной деформации, как «синдром эмоционального выгорания», проявляющегося в нарастающем эмоциональном истощении вплоть до хронических заболеваний.

Подобные профессионально-личностные деформации становятся барьером в решении образовательных задач, затрудняя конструктивное взаимодействие педагогов с воспитанниками и общение в кругу близких и друзей.

В отечественной литературе феномен «эмоциональное выгорание» исследовался в работах Т.В. Форманюк, 1994; В.В. Бойко, 1996; понятие «психическое выгорание» используют В.Е. Орел, 2001; Н.Е. Водопьянова [6, с. 87], Е.С. Старченкова, 2005; близкий по смыслу термин «профессиональное выгорание» использует в своих исследованиях Т.И. Ронгинская, 2002. Профессор В.В. Бойко [5] определяет данное состояние как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия. Согласно его исследованиям, мы можем определить, насколько высока степень эмоционального выгорания и ответить на большинство интересующих вопросов, таких как:

• Какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается истощение?

• Чем объясняется истощение (если оно выявлено): факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику выгорания, или субъективными факторами?

• Какой симптом (симптомы) более всего отягощает эмоциональное состояние личности?

• В каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение?

• Какие аспекты поведения человека подлежат коррекции, чтобы эмоциональное выгорание не наносило ущерба ни самой личности, ни профессиональной деятельности партнеров?

Согласно модели М. Буриша (Burisch, 1994), развитие синдрома эмоционального выгорания проходит ряд стадий [8, с. 178]. Сначала возникают значительные энергетические затраты вследствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. Далее, по мере непрерывности этих затрат, возникает чувство хронической усталости, постепенно сменяющееся разочарованием, снижением интереса к своей работе. Следует отметить, что развитие синдрома эмоционального выгорания индивидуально и определяется индивидуальными особенностями в эмоционально-мотивационной сфере личности, а также условиями, где протекает профессиональная деятельность человека.

Автор выделяет шесть фаз (или стадий):

Первая фаза – предупреждающая – включает следующие признаки:

а) чрезмерное участие (чрезмерная активность; отказ от потребностей, не связанных с работой; вытеснение из сознания переживаний неудач и разочарования; ограничение личностно-значимых социальных контактов);

б) истощение (чувство усталости; бессонница; угроза несчастных случаев).

Вторая фаза характеризуется снижением уровня собственного участия по отношению:

а) *к сотрудникам, пациентам* (потеря положительного восприятия коллег; переход от помощи к надзору и контролю; приписывание вины за собственные неудачи другим людям; доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, пациентам – негуманный подход к людям);

б) *к остальным окружающим* (отсутствие эмпатии; безразличие; циничные оценки);

в) *к профессиональной деятельности* (нежелание выполнять свои обязанности; искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени; акцент на материальный аспект при одновременной неудовлетворенности работой);

г) *требований к себе* (потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях; чувство переживания того, что другие люди используют тебя; зависть).

Для третьей фазы характерны следующие эмоциональные реакции:

а) *депрессия* (постоянное чувство вины, снижение самооценки; безосновательные страхи, лабильность настроения, апатии);

б) *агрессия* (защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах; отсутствие толерантности и способности к компромиссу; подозрительность, конфликты с окружением).

Четвертая фаза проявляется уже в деструктивном поведении:

а) в сфере интеллекта (снижение концентрации внимания, отсутствие способности выполнить сложные задания; ригидность мышления, отсутствие воображения);

б) мотивационной сфере (отсутствие собственной инициативы; снижение эффективности деятельности; выполнение заданий строго по инструкции);

в) эмоционально-социальной сфере (безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука).

Пятая фаза включает психосоматические реакции и снижение иммунитета:

- неспособность к релаксации в свободное время;
- бессонница, сексуальные расстройства;
- повышение давления, тахикардия, головные боли;
- боли в позвоночнике, расстройства пищеварения;
- зависимость от никотина, кофеина, алкоголя.

Шестая фаза – это разочарование и отрицательная жизненная установка (чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние).

Проблема эмоционального выгорания педагога представляется еще более угрожающей в свете того, что сегодня кадровый состав большинства отечественных общеобразовательных школ включает в себя педагогов, чей стаж работы составляет 15 лет и выше. Итак, поиск эффективных мер, направленных на предупреждение наступления у них синдрома эмоционального выгорания, становится одной из ак-

туальнейших задач современной психолого-педагогической науки и практики.

Следовательно, возникает важная задача поиска возможностей снижения показателей профессионально-личностного эмоционального выгорания педагогов. В настоящее время в современных школах и детских садах психологи работают только с детьми, а педагогам не оказывается никакой профессиональной психологической помощи. А для пополнения своего творческого потенциала педагогу обязательно нужно сначала решить внутриличностные противоречия. Именно здесь и востребована арт-педагогическая технология саморазвития [1].

Профессиональное здоровье педагогов представляет собой сложное многоуровневое состояние. В процессе организации и использования социально-психологического тренинга арт-педагогической направленности возможно обеспечить условия развития способности педагога к творческому самовыражению: самопринятию, преодолению поведенческих стереотипов, самораскрытию и развитию эмоциональной и поведенческой гибкости [2].

Нами была разработана модель психологической помощи педагогам посредством арт-педагогической практики, которая состоит из следующих алгоритмических этапов:

1. Вводное занятие: знакомство участников с арт-педагогом и друг другом, а также с задачами и содержанием программы.

2. *Диагностико-перспективная* часть направлена на решение задачи развития эмоциональной саморегуляции: распознавания (самодиагностики) своих слабо развитых свойств и особенностей негативизмов; накопление индивидуального опыта выражения своих эмоций, чувств, потребностей посредством музыкальной, изобразительной, танце-двигательной или театрально-импровизационной деятельности, творчески используя ресурс своих эмоциональных состояний. Например, создание рисунка (коллажа) на тему «Я и мои эмоции сегодня», «Мои желаемые эмоции и чувства, перспективное состояние», упражнение «Мандала» и др.

3. Основная часть *самопознания* – рефлексия как становление индивидуального опыта осознанного отношения к себе, поиска и создания условий содействия формированию положительной «Я-концепции», становлению конструктивного Образа-Я через соотношение признаков Я-идеального и Я-реального (например, упражнение: «Я и моя педагогическая деятельность», выполняемая в технике лепки из пластилина или глины; создание коллажа и создание рассказа о себе). На этом этапе арт-педагогической деятельности ожидаемым результатом будет выход на индивидуальные (родовые) ценности, что становится

новой мотивацией и целью своей жизнеспособности: описание своих ценностей и формулировка их определений (диагностических признаков). (Пример упражнения: создать при помощи красок и любых других материалов рисунок, коллаж, мандалу на тему «Мои цели, мечты и планы»).

4. Итоговая часть: групповая рефлексия, подведение итогов.

Таким образом, данный алгоритм проведения арт-педагогического занятия обеспечивает комфортные условия психологической поддержки педагогов, обнаружения внутриличностных ресурсов в профилактике эмоционального выгорания и творческий поиск решения эмоциональных и внутриличностных проблем.

Литература

1. Анисимов В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-3. – С. 496–499.

2. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2010. – 320 с.

3. Адаменко (Костина) Н.В. Влияние синдрома профессионального угасания на функциональное состояние преподавателей // Материалы научно-практической конференции РГУ «Система управления качеством образования в РГУ». – Ростов н/Д, 2003. – С. 205–208.

4. Базарный В.Ф. Школа нездоровья (она может стать другой) // Безопасность: журнал. – 1997. – № 7-9 (39).

5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинъ, 1996. – 472 с.

6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.

7. Копытин А.И. Арт-терапия в России: медицина, образование, социальная сфера. – СПб.: Скифия-принт, 2017.

8. Ожогова Е.Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: дис. … канд. психол. наук (Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского). – Саратов, 2008.

9. Ольшанский В.Б. Практическая психология учителей. – М.: Онега, 2004.

10. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М.; Л.,1927.

11. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2012. – № 3 (Т. 23).

Творение Образа-Я в совместной деятельности психотренинга

Трубицын Вадим Павлович,
слушатель, ООО «Институт арт-педагогики»,
Тверской государственный университет,
основатель и директор Академии «Тимлайн», г. Тверь

The creation of the I-Image in the joint activity of psycho-training

Vadim Trubitsyn,
Listener LLC "Institute of Art Pedagogy" Tver State University,
Founder and Director of Timline Academy, Tver city
E-mail: vadimtwp@gmail.ru

Ключевые слова: творчество, психологический барьер, мышление, психология творчества, типология барьеров, методы преодоления психологического барьера, конфликт.
Keywords: creativity, psychological barrier, thinking, psychology of creativity, typology of barriers, methods of overcoming the psychological barrier, conflict.
Аннотация. В статье рассматривается проблема внутриличностных барьеров творческой деятельности, когда психоэмоциональные «преграды» на пути самопознания своих возможностей и творческих способностей становятся скрытыми от сознания.
Abstract. The article deals with the problem of intrapersonal barriers of creative activity, when psycho-emotional "barriers" in the way of self-knowledge of their capabilities and creative abilities become hidden from consciousness.

В современной практике психотренинговой деятельности становится все больше запросов на тему личного предназначения, где понимание своего жизненного пути, обнаружение дела, которым хочется заниматься не столько за вознаграждение (что быстро утомляет и актуализирует поиск новой деятельности), сколько за непрерывное проживание радости от содеянного, как внутриличностное удовлетворение, будет определять стратегию жизни человека. Важнейшим признаком понимания своей одаренности будет востребованность и признание продуктов этой деятельности окружающими [1]. Заметим, что это только небольшой процент тех, кто еще задает вопросы и пытается разобраться с внутренними эмоциональными порывами как источником мотивационно-ценностной направленности своей деятельности [4]. Гораздо больший процент людей перестали задумываться о смысле своей жизни, заглушая свою энергию эмоций [3] и природосообразные потребности телевизором, вредными привычками и прочими суетно-бытовыми делами и соблазнами, отвлекающими от внутреннего самопознания. Однако кризис незрелости настигает человека неминуемо и заставляет чувствовать тревожность по поводу своей

несостоятельности жизни. Что же так тревожит способных думать о своей жизни людей изнутри? Почему многие не понимают, чем бы им хотелось заниматься (кроме материально финансового обеспечения), в чем их призвание, одаренность, талант?

Причина, на наш взгляд, в том, что большинство людей не овладели творческой деятельностью. Творчество приносит истинную радость, поскольку в процессе творческой деятельности идет создание чего-то нового в себе, того, чего еще не было в жизни человека и что позволяет постигать это новое в себе через ощущения сотворчества, и актуализирующие внутренние изменения, – переплетение мыслей и чувств, без анализа, без внутреннего диалога. Когда человек творит, он испытывает эмоциональный подъем, поток радости, что приводит к восторгу, восхищению и инсайту. Познать свое предназначение возможно, если творческая составляющая человека проявляет себя и присутствует как непрерывный фактор в его социальной жизни. Почему утрачивается способность творить, зависит ли это от возраста и с чем человек сталкивается перед входом в творческое состояние?

Утрата энергии творческого потока происходит уже в раннем детстве, начиная от перинатального периода и далее в дошкольном детстве, когда родители излишне директивно (запрещая или наказывая) ограничивают условия проявления природосообразные исследовательские потребности ребенка [1], [2], [7]. В школе и далее в вузе этот процесс утраты умения самотворения только закрепляется, ориентируя индивида на усвоение навыка «быть как все»! Кроме того, у многих возникает страх раскрытия индивидуальных особенностей в социуме. Как правило, причиной тому служит психологическая травма [6], полученная извне, закрепленная традиционно авторитарным воспитанием и преподаванием в школе, когда ребенку не дают возможность раскрыть себя как индивидуальную личность, когда обучают социальным навыкам и любое отклонение от принятых норм и шаблонов воспринимается как ошибка, обязательно оценивается, чаще порицается, критикуется и бывает, что и высмеивается. В итоге любой творческий порыв игнорируется и задавливается, так как это трудно оценить, и ошибочно воспринимается учителями как опасность для социальной системы, а может восприниматься как физическая угроза своей устойчивости в социуме. Такое уже ставшее правилом в системе образования отношение к обучающимся нарушает одну из базовых потребностей человека: чувство безопасности, обеспечивающееся лишь посредством эмоционально теплых, позитивных отношений с личностно значимыми взрослыми [1], [7]. В результате таких психологических травм возникает эмоциональный барьер, внутриличностные преграды, вы-

полняющие защитные функции и не дающие проявляться творчеству. И тогда гораздо безопаснее копировать, воспроизводить то, что было уже кем-то придумано, воплощено и принято как норма, правило, любое желание и порыв изнутри будет восприниматься как угроза безопасности, но в результате как раз и образуется внутренний конфликт между сознанием и подсознанием. Подсознание требует безопасности, а сознание желает реализации чего-то нового, неизведанного. Психологический барьер не дает возможности погрузиться в свои ощущения, чувства соединиться с ними и начать их выражать, созидать.

Изучению этих преград, получивших название психолого-познавательных барьеров (по Б.М. Кедрову), был посвящен целый ряд работ А.А. Антонова, И.Ф. Бургановой, В.В. Мухортова, А.Ф. Эсаулова, А.С. Гормин «Барьерная педагогика» и др.

Проблему психологических барьеров творческого мышления исследовали и представили в своих работах американские психологи А. Холл [9], и П. Хилл [8]. В процессе своих исследований они пришли к выводу, что в качестве психологических барьеров могут выступать такое внутреннее образование, как цензура, обусловленная страхом выражения собственных идей и мнений; индивидуальный опыт творчески подходить к решению возникших проблем; пассивность в реагировании; конформизм; ригидность (понимаемой ими как неумение ставить и решать проблемную задачу).

А. Холл указывает, что барьеры, препятствующие творческому мышлению и проявлению себя, могут возникнуть как по причине особенностей сформированного характера человека (внутренний барьер), так и внешним окружением. Так, в качестве внутренних психологических барьеров автор рассматривает:

1) *перцептивные преграды* – неадекватное восприятие, проявляющееся в том, что человек воспринимает то, чего нет, либо не воспринимает того, что есть в действительности, и тем самым создает преграды в мышлении;

2) *интеллектуальные преграды*, к их числу он относит слишком быструю и/или энергичную критику своих идей, чрезмерное сужение задач или недостаточное их ограничение; отсутствие необходимых умственных способностей, ошибки, незнание, нелогичность в рассуждении;

3) *эмоциональные преграды*, заключающиеся в боязни высказываться, чтобы не быть поднятыми на смех окружающими; в недостаточной уверенности в себе; упоение своими критическими способностями; чрезмерным желанием успеха; внутриличностными конфликтами. Специально отметим здесь, что указанные автором эмоциональные

барьеры вполне соотносятся с негативизмом личности, его источником являются психотравмирующие ситуации детства: страхи и обиды, злость (агрессивность) и гордыня, ревность и зависть, упрямство и капризность [2]. Ригидность мышления порождает множество вариаций эмоциональных барьеров личности на пути к самореализации.

К внешним барьерам А. Холл относит:

4) преграды в физическом окружении, характеризующиеся влиянием климата, количеством и качеством пищи, комфорта и дискомфорта и т. д.;

5) преграды в социальном окружении, создающиеся социальными условиями и ситуациями, характерными для определенного государственного и общественного строя.

Сходные признаки психологического барьера формулирует и П. Хилл, выделяя препятствия как собственно психологического, так и органического порядка, замечая при этом, что они могут перекрываться. Перечисляя внутренние барьеры, автор особо отмечает следующие:

1) *отсутствие гибкости мышления* как неизменное (ригидное) представление о чем-либо, порождающее деформированные представления относительно их функций;

2) *сила привычки*, выражающаяся в использовании прежнего образа мыслей, прежних методов и приемов для перехода к новым проблемам (что, на наш взгляд, идентично ригидному мышлению субъекта);

3) *узкопрактичный подход*, характеризующийся тем, что вместо всестороннего обдумывания проблемы индивид сразу переходит к фактам и тем самым слишком быстро осуществляет ее непосредственное решение с преждевременным упором на детали;

4) *чрезмерная специализация*, когда имеющаяся у человека специализация может настолько ограничить его кругозор, что его понимание реального мира становится поверхностным, неглубоким, создавая препятствия в поиске идей, лежащих на стыке различных дисциплин;

5) *влияние авторитетов*, когда человек находится настолько под влиянием суждений признанных авторитетов, что он сразу признает их ведущую роль и не может выработать в себе качеств, необходимых для самостоятельного осуществления деятельности;

6) *боязнь критики*.

Широкое употребление в отечественной психологии понятия «психологический барьер» получило свое обозначение при анализе различных видов познавательной и творческой деятельности. Основной упор при этом авторы делают на фиксирование проблемы, ее актуализацию для открытия новых знаний и возможностей в целом для человечества, при этом очень мало уделяется внимания на разработку приемов

и способов, позволяющих человеку, столкнувшемуся с этой проблемой, осознать ее, преодолеть и выйти тем самым на новый уровень познания себя.

Таким образом, психологические барьеры не дают возможности раскрытия потенциала своей личности, так как они не позволяют развить в себе творческое мышление и деятельность для решения поставленных задач, проявление своих желаний, осознание и озвучивание своей воли. Большая часть энергии и времени у человека с психологическими барьерами затрачивается на контроль своего поведения в общении с другими, чтобы не столкнуться с внутренними преградами, переживаниями и травмирующими воспоминаниями из прошлого.

Наша арт-педагогическая практика позволяет обозначить здесь и тот факт, что психологические барьеры особенно заметны при проведении групповых занятий в формате психотренинга. Так, многие участники испытывают психологическую преграду перед началом выполнения индивидуальной творческой работы – как правило, перед такими заданиями, где заранее не определены рамки правильности или неправильности выполнения, нет образца или шаблона для воспроизведения. Выполнение таких заданий возможно, если клиент обращается непосредственно и искренне к своим ощущениям и чувствам, разрешает себе воплотить их в материальном проявлении.

Например, группе из пятнадцати человек в возрасте от 25 до 40 лет было задано домашнее задание нарисовать картину, используя любые художественные инструменты (карандаши, фломастеры, краски, гуашь, мелки и т. д.) на любом формате бумаги, но не менее формата А4, на тему: «Что такое счастье для меня?». На выполнение задания давалось семь дней, через семь дней группа собиралась на очередное занятие. Из пятнадцати человек задание выполнили пять человек. Остальные (десять) по разным причинам с заданием не справились. Во время обратной связи стало понятно, что большинство участников столкнулось с психологическим барьером, выражавшимся в виде нехватки времени, отсутствия художественных средств, непонимания, каким образом выполнять данное задание и что должно быть изображено на рисунке. В процессе рефлексии участники делились своими ощущениями и чувствами, которые они испытывали передом началом выполнения данного задания, многие озвучили и признались, что испытывали дискомфорт в виде тревожности, страхов, непонимания, ощущения неполноценности и даже агрессии, не испытывали желание его выполнять, чувствуя опустошение, усталость, вялость и упадок сил. Все перечисленные признаки, на наш взгляд, и есть эмоциональные барьеры.

Интересен и тот факт, что с подобным барьером столкнулись и участники, выполнившие задание. Они чувствовали состояние внутреннего сопротивления, так как впервые столкнулись с подобным заданием, где нет описания: каким должен быть результат? Они отметили, что, приступив к выполнению рисунка, преодолев этап внутриличностного сопротивления, они испытали радость, энергичность, творческий поток и удовлетворение после завершения работы, так как в процессе выполнения испытывали гамму чувств и эмоций, позволивших им изобразить на бумаге именно то, что хотелось им лично. Были участники, получившие удовольствие от самого процесса, но были недовольны итогом своего творения, так как включился внутренний критик, сравнивающий себя с работами других, занижая собственный результат.

После обратной связи группе было озвучено следующее арт-терапевтическое задание: «нарисовать свою историю», используя любые изобразительные средства: карандаши, фломастеры, маркеры, мелки и т. д. [5]. В этот раз задание выполнялось «здесь и теперь» в группе, но при этом индивидуально. С заданием справились все. В процессе рефлексии многие испытывали те или иные психологические барьеры, но находясь в окружении своих коллег, преобладающе позитивного группового поля, участникам было намного проще справиться с барьерами и приступить к индивидуальной работе.

Во время обратной связи каждый поделился своими мыслями об эмоциональных барьерах (страхами, неуверенностью в себе, аутоагрессией и т. д.). Однако все отметили, что в группе процесс их преодоления оказался значительно проще, а эмоции и чувства во время работы оказались гораздо более позитивные, что и стимулировало творческое отношение к своему результату. Многие отметили, что позитивное групповое поле им очень помогло преодолеть психоэмоциональные барьеры перед началом выполнения задания, хотя вначале они испытывали нежелание, непонимание и сопротивление. Особенно помогало наблюдение за другими участниками, уже приступившими к выполнению задания. Пример группы служил для них показателем и стимулом того, что это возможно сделать легко и просто. Многие поделились, что после преодоления барьеров и начала процесса творчества испытывали состояние облегчения, заряда энергией и ощущение свободы.

Таким образом, можно предположить, что подобная групповая практика помогает каждому участнику психотренинга не только обнаружить у себя внутренние психоэмоциональные барьеры, мешающие раскрытию творческого потенциала, но и, как следствие, понять и преодолеть их в групповой арт-педагогической среде, обнаруживая

свою одаренность, талант, преодолев последствия ошибок традиционной системы образования в том, что мешало в раскрытии себя, своих желаний и ощущения реализованности. Предлагаемая арт-практика, безусловно, помогает закрепить навык преодоления таких психоэмоциональных барьеров, способствуя развитию навыков рефлексии, понимания собственных ощущений, чувств и потребностей, что само по себе помогает перейти от слов к реальному действию, снимать психологические зажимы, добиваясь поставленных целей и задач.

Творчество – необходимый фактор становления целостной личности. В большинстве кружков, секций, школ искусств в основном обучают навыкам предпрофессионального мастерства, но забывают, что творчество – это, прежде всего, создание нечто нового в себе, неповторимо индивидуального. Сам человек, искренне опирающийся на свои чувства, ощущения и не боящийся их выразить, становится творцом самосозидания своей человечности.

Литература

1. Анисимов В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // Фундаментальные исследования. – РАЕ. – 2011. – № 8-3. – С. 496–499 [Электронный ресурс]: http://fundamental-research.ru/pdf/2011/8-3/2.pdf (Дата обращения: 29.01.2019).

2. Анисимов В.П., Скворцова Т.П. Арт-педагогическая профилактика негативизма детей: монография. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2017. – 228 с.

3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинъ. – 196 с.

4. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: МГУ, 1994. – 192 с.

5. Копытин А.И. Психодиагностика в арт-терапии. – СПб., 2014. – 288 с.

6. Наказава Д.Дж. Осколки детских травм. Почему мы болеем и как это остановить. – М.: Изд-во «Э», 2018. – 336 с.

7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.

8. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений. – М.: Мир, 1973. – 263 с.

9. Холл А.Д. Опыт методологии для системотехники. – М.: Советское радио, 1975. – 448 с.

Раздел 10

Проблемы организации сетевого взаимодействия и социальной работы образовательных организаций

Социальная работа в детских школах искусств

Бакакина Людмила Львовна,
заместитель директора по воспитательной работе,
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств им. Василия Васильевича Андреева», г. Тверь

Social work in children's art schools

Lyudmila Bakakina,
Deputy director of educational work,
Municipal budgetary institution of additional education
"Children's School of Art named after Vasily Vasilyevich Andreev", Tver city
E-mail: muzikalka3@mail.ru

Ключевые слова: социальная работа, детская школа искусств, социальный проект, социальная активность обучающихся, толерантность, воспитание.
Keywords: social work, children's school of art, social project, social activity of students, tolerance, upbringing.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме воспитания социальной активности обучающихся детской школы искусств, формированию у обучающихся гражданско-патриотических чувств, отзывчивости, проявление заботы и сострадания друг к другу. Социальные проекты направлены на решение проблемы воспитания толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями, пожилым людям, инвалидам, онкобольным и реализуются с помощью мероприятий, акций, концертов в городе Твери.
Abstract. The article is devoted to the actual problem of raising the social activity of students of the children's art school, the formation of civil-patriotic feelings, responsiveness, care and compassion for each other among students. Social projects are aimed at solving the problem of cultivating a tolerant attitude towards children with disabilities, the elderly, people with disabilities, cancer patients and are implemented with the help of events, promotions, concerts in the Tver city.

Огромным воспитательным потенциалом в образовательном процессе обладает музыкально-просветительская деятельность ДШИ и ДМШ. В рамках этой деятельности практически все обучающиеся школы принимают участие в концертах, просветительских мероприятиях и т. д. Таким образом, они приобретают навыки не только исполнительской и музыкально-пропагандистской деятельности, но и навыки коммуникации, толерантности, патриотизма и социальной ответственности. Это формирует в учениках чувства и мысли о том, что учатся

они музыке не только для себя, но чтобы передать искусство через себя другим. Такая постановка музыкально-просветительской работы в детской музыкальной школе и школе искусств естественно плодотворно влияет на формирование самосознания обучающихся, повышает их самооценку. Задача коллектива педагогов – воспитывать новое поколение граждан России, обладающих знаниями и умениями, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию. Помимо получения начального предпрофессионального музыкального образования дети развиваются духовно и эмоционально, приобщаются к мировой музыкальной культуре, социализируются в процессе совместного музицирования и в концертных выступлениях.

Детская школа искусств имени Василия Васильевича Андреева города Твери активно реализует поставленные выше задачи. Она приняла участие во многих Всероссийских и региональных программах. Так, в 2007 году школа вошла в издательский проект лучших школ искусств России «Школы искусств – достояние Российского государства». Затем в 2009 году школа стала победителем национального проекта-конкурса «Лучшее – детям». 2013 год ознаменован победой школы во Всероссийском конкурсе «Детские школы искусств в современном социокультурном пространстве», и она была награждена грантом Международного благотворительного фонда Юрия Розума. В 2014 году школа стала победителем Общероссийского конкурса «50 лучших детских школ искусств», проводимого Министерством культуры Российской Федерации. В 2017 году стала победителем Общероссийского конкурса «50 лучших детских школ искусств».

ДШИ, как социальный институт, может и готова эффективно действовать и развиваться адекватно социокультурной и социально-экономической ситуации с учетом ее динамичной изменчивости, участвовать в реализации федеральных, региональных и муниципальных образовательных и социокультурных стратегий, способствовать решению проблем, возникающих в обществе и мешающих развитию системы образования и культуры.

Одна из главных педагогических целей, стоящих перед нашим коллективом, – формирование социально активной позиции детей.

Данное направление не случайное. На протяжении многих лет наша школа имеет статус социокультурного центра города Твери. Школьники стали активными организаторами праздников, концертов, встреч. Применение в воспитательной работе разнообразных методов, форм, создание определенных организационно-педагогических условий позволили обеспечить повышение эффективности гражданско-патриотического воспитания.

У детей появилось чувство гордости за свою семью, стал расти интерес к своим генеалогическим корням, повысился уровень сформированности гражданского и патриотического сознания личности. Стали более ярко выраженными уважительное и доброжелательное отношение к людям, организованность и требовательность к себе. Чувства ребят становятся личными, пережитыми. Они стали осознавать, что будущее страны в первую очередь зависит от духовности, от нашей доброты, честности, справедливости, трудолюбия. Ребята почувствовали радость от проделанной работы, сплоченность, желание творить добро не только в дни акций, но и в повседневной жизни.

Достижение цели требует решения конкретных задач:

• повышение роли воспитательных задач в процессе обучения;

• направление усилия педагогического коллектива на достижение оптимального уровня воспитанности подрастающего поколения, уделяя особое внимание этическому образованию;

• гармоничное развитие личности обучающегося с учетом его возраста, интеллекта, интересов;

• эстетическое воспитание поколения;

• воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей;

• приобщение населения к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства;

• создание условий для воспитания гражданственности и патриотических чувств;

• формирование у обучающихся чувств милосердия, отзывчивости, сострадания, доброго отношения друг к другу.

ДШИ – основной источник развития культурно-эстетических потребностей подрастающего населения. Дети не только обучаются тем или иным видам деятельности, но и приобщаются к ценностям мировой и национальной художественной культуры через разные виды творческой деятельности. Хотелось бы видеть в выпускнике школы прежде всего просвещенного слушателя, грамотного любителя музыки, человека, работающего в любой области творчески, заинтересованно и продуктивно.

С целью достижения максимально положительного результата школа активно развивает партнерские отношения с коллективом родителей, а также с образовательными и культурно-досуговыми учреждениями, общественными организациями.

Очень важным воспитательным и социально значимым моментом является сотрудничество с Тверским областным геронтологическим центром, Социальным приютом для детей и подростков, «Центром

кадетского воспитания» ГКУ «ЦКВ» в поселке Некрасово Тверской области, Государственным казенным учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, школами-интернатами Твери и Тверской области, Тверской областной специальной библиотекой для слепых им. М.И. Суворова, Центром помощи детям, страдающим онкологическими заболеваниями им. В. Рудневой, Тверским реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Твери. Концерты в этих учреждениях учат наших воспитанников сопереживать, быть неравнодушными к чужим бедам и трудностям в жизни. Дети получают и нравственное, и патриотическое воспитание, участвуя в концертах для ветеранов войны и труда (в геронтологическом центре и школьных мероприятиях патриотической направленности: встречи с ветеранами ВОВ, героями России, Почетными гражданами города (они проводятся ежегодно); этому же способствует участие в социально-патриотических акциях. Организовано сотрудничество с общественными организациями: «Совет ветеранов города Твери», «Совет ветеранов швейной фабрики», «Национальные диаспоры», проводятся совместные мероприятия.

В рамках проекта «Доступная среда» организован комплекс мероприятий по доступности для детей-инвалидов. Наша школа предоставляет такие виды деятельности, как обучение по адаптированным программам для детей-инвалидов и лиц с ОВЗ. В рамках приема и отбора детей с целью их дальнейшего обучения по дополнительным общеобразовательным программам в области искусств ДШИ им. В.В. Андреева предлагает возможность выезда преподавателя на дом.

Реализован проект «Музыка без преград». Социальный проект «Музыка без преград» предназначен всем неравнодушным людям: родителям, преподавателям, обучающимся. Поставлены цели и разработаны задачи этого проекта**.**

Цели проекта:

• создание среды для преодоления социальной изолированности детей-инвалидов;

• создание условий для формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ.

Наша школа в рамках развития социальной творческой личности ребенка активно привлекает обучающихся к концертно-просветительской работе в Домах престарелых, детских домах и приютах для детей и подростков, библиотеке слепых им. Суворова, Центре помощи детям, страдающим онкологическими заболеваниями им. В. Рудневой, Тверском реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Твери.

Задачи проекта:

• познакомить преподавателей, обучающихся и родителей (законных представителей) со структурой социального проекта;

• формировать культуру общения;

• разработать план посещения детских приютов, реабилитационных центров для детей-инвалидов и детей с ОВЗ города Твери;

• разработать программу мероприятий (концерты, благотворительные акции) для посещения детских приютов, реабилитационных центров для детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Проводятся следующие акции и мероприятия:

1. «Новогодний подарок» (концертные программы для детей-сирот социального приюта, реабилитационных центров для детей-инвалидов и детей с ОВЗ города Твери);

2. «Алло, мы ищем таланты» – конкурс детской самодеятельности (для детей детского социального приюта);

3. «Планета детства» – День защиты детей.

Были достигнуты следующие результаты:

• оказана психологическая помощь детям-сиротам;

• снижена негативная оценка молодежи;

• развивается эмпатия и нравственные ценности у обучающихся через оказание помощи детям-сиротам;

• повысилась социальная значимость обучающихся-волонтеров;

• увеличилось число сторонников волонтерского движения в ДШИ.

«Музыка доброго сердца» – проект реализуется совместно с благотворительным фондом им. Виктории Рудневой. Концерты проекта ежегодного проходят в школе и посвящены Международному дню детей, больных раком. В рамках концерта проводится акция по сбору средств на лечение детей с онкологическими заболеваниями.

Социальный проект для жителей Центрального района города Твери – «Online-трансляции из концертного зала Тверской академической областной филармонии». Они проходят в концертном зале Детской школы искусств им. Василия Васильевича Андреева по адресу: г. Тверь, ул. Ерофеева, д. 11 в рамках реализации совместного с Тверской академической областной филармонией Плана воспитательной работы с обучающимися.

Проект для детей, попавших в сложную жизненную ситуацию. Обучающиеся и преподаватели организовывают концерты в детских домах, домах-интернатах и детских приютах Твери и Тверской области. Для реализации проекта необходимо активное участие всех нас и искреннее стремление изменить отношение нашего общества к детям, попавшим в сложную жизненную ситуацию.

Цель проекта:

• Вселить детям надежду, уверенность, радость и избавить их от чувства одиночества.

Задачи проекта:

• Приобщение детей к различным видам искусства;

• Организация праздников, фестивалей, культурно-массовых мероприятий, концертов.

Проект для ветеранов ВОВ и инвалидов.

В рамках проекта для ветеранов Великой Отечественной войны и тружеников тыла в Детской школе искусств проходят праздничные концерты, посвященные Дню освобождения города Калинина от немецко-фашистских захватчиков, Дню Победы в ВОВ. Проект направлен на патриотическое воспитание подрастающего поколения и пропаганду художественными средствами героической истории и воинской славы Отечества, смысловая нагрузка проекта: «Чтим прошлое, живем настоящим, верим в будущее!».

Цели проекта:

• патриотическое воспитание, освоение и наследование обучающимися Школы искусств ценностей родного Отечества в процессе взаимодействия с ветеранами и участниками ВОВ, проживающими в городе Твери;

• сохранение исторической памяти.

Задачи проекта:

• создать условия для воспитания гражданственности и патриотических чувств у обучающихся через взаимодействие с ветеранами и участниками войны и труда;

• знакомить детей с боевыми традициями нашего народа, воспитывать уважение к защитникам Родины;

• осуществлять социальную поддержку ветеранов, воспитывать внимательное отношение к людям старшего поколения, желание заботиться о них. Русскому человеку всегда были присущи: доброта, благородство, благочестие, сострадание.

Проект для Тверского Геронтологического центра «Тепло добрых сердец» (Центр милосердия). Одной из сегодняшних задач является оказание конкретной помощи и соучастие в судьбе престарелых людей. На их долю выпали тяжелые физические и моральные испытания, и таких людей в нашем городе немало. Пожилые люди по самым разным причинам остаются один на один со своей старостью. Болезни, нехватка общения – всё это делает жизнь пенсионеров безрадостной, однообразной. Выездные концерты обучающихся и преподавателей Школы искусств в Дом ветеранов воспитывают у участников проекта лучшие моральные качества: доброты, сочувствия, понимания.

Цели проекта:

• формирование навыков социального закаливания и моральной ответственности для успешной адаптации в социуме через организацию социально значимой деятельности;

• включение обучающихся школы в активную благотворительную деятельность, направленную на психологическую поддержку пожилых людей;

• формирование у обучающихся чувств милосердия, отзывчивости, сострадания, доброго отношения друг к другу;

• укрепление духовной связи между людьми разных поколений.

Задачи проекта:

• оказание социальной помощи и психологической поддержки одиноким и престарелым людям;

• формирование высокого уровня социальной ответственности за свои поступки сейчас и в будущем:

• использование имеющихся в Школе искусств наработок и воспитательного потенциала в системе дополнительного образования для организации социально значимых дел.

Проект «В кругу друзей», направленный на воспитание в подрастающем поколении уважения к культурным традициям и духовным ценностям многонационального общества. Совместно с эстонской общиной был создан проект, получивший областной грант «Воспитание толерантности у детей через знакомство с культурой другого народа», в рамках которого проводились концертно-лекционные мероприятия «В гостях у Эстонии», «В гостях у Украины».

За воспитание в молодом поколении патриотизма, уважения к культурным традициям и духовным ценностям многонационального общества коллектив школы был награжден Благодарностью депутата Государственной Думы В.А. Васильева «За высокую социальную эффективность», также школа награждена грамотой Главного управления по труду и занятости населения Тверской области (апрель 2018 г.).

Таким образом, развитие творческой личности ребенка в школе осуществляется не только через освоение учебной программы, но и через активное привлечение к концертно-просветительской деятельности. Иными словами, творчество интериализируется через осознание его социальной значимости, через сострадание, сопереживание и милосердие. Общение с ветеранами, детьми, оставшимися без попечения родителей, тяжелобольными детьми, с одной стороны, формирует толерантность, с другой стороны – формирует высокие духовные ценности и, наконец, чувство патриотизма.

Художественно-творческая деятельность подростков как фактор продуктивной социализации

Береговая Елена Борисовна,
кандидат педагогических наук,
директор Благотворительного фонда «Образ жизни», Москва

Artistic and creative activities of adolescents as a factor of productive socialization

Elena Beregovaya,
PhD (the Pedagogic Sciences),
Director of Charity Fund "Way of life", Moscow
E-mail: bereg444@mail.ru

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, подростки, продуктивная социализация, гуманная педагогика, дополнительное образование.

Keywords: artistic and creative activity, adolescents, productive socialization, humane pedagogy, supplementary education.

Аннотация. Автор рассматривает проблему продуктивной социализации подростков. В статье доказывается значимость опоры на потенциал самостоятельной социально ориентированной художественно-творческой деятельности. Статья выполнена в рамках грантовой поддержки Фонда президентских грантов проекта «Развитие волонтерского движения школьников разного возраста в рамках просветительской онлайн-платформы Школа Позитивных Привычек», Заявка № 18-1-017694.

Abstract. The author considers the problem of adolescents' productive socialization. The article proves the importance of reliance on the independent socially oriented artistic and creative activity potential. The article was made as part of the grant support of the Presidential Grants Foundation for the project "Development of the Volunteer Movement of Different Ages Students as a part of the Educational Platform for School of Positive Habits", Application No. 18-1-017694.

Проблема социализации личности остроактуальна для настоящего времени, так как выросло число факторов, оказывающих весьма противоречивое влияние на становление детей и молодежи [1]. Это и очевидный кризис института семьи, и риски активного включения в информационную среду, и дегуманизация ценностей, диктуемых обществом потребления, агрессивное влияние массовой культуры.

Перед современными педагогами возникает проблема создания оптимальных условий продуктивной социализации подростков, что, в свою очередь, предполагает опору на потенциал самостоятельной социально ориентированной художественно-творческой деятельности.

Поддержка продуктивной социализации в этом случае осуществляется не только в общеобразовательных организациях, но и в студиях молодежных центров, клубов, имеющих разные режимы работы и использующих разнообразные формы и методы занятий. В ходе выполнения творческих заданий, создания самостоятельных произведений в

разных видах искусства, в процессе работы над творческими проектами подростки имманентно получают знания и навыки в области коммуникации, выстраивания диалога с окружающими людьми, консультации по учебе, решению конфликтов и проч.

В основе педагогически организованной социально ориентированной художественно-творческой деятельности подростков лежит уважение к индивидуальности каждого обучающегося, к его творчеству, эстетическим суждениям, мировоззренческим позициям. Такие занятия раскрывают для подростков значимость эмпатии, рефлексивного познания мира, когда подросток одновременно познает и самого себя, совершая самооткрытие, что развивает чувства сопричастности к окружающему миру, другим людям [2].

Главные задачи социализации в процессе художественно-творческой деятельности:

• создание конструктивного диалога подростка с миром искусства, творчества;

• формирование принципов и методов осознания роли культуротворческой социально ориентированной деятельности; возможностей искусства в преображении человека и общества;

• развитие эстетического сознания подростков.

Важно подчеркнуть, что содержание занятий должно затрагивать социально-нравственные вопросы жизни, волнующие современных подростков [3]. Педагогические стратегии в этом случае не могут быть авторитарными, ведь для установления гармонического контакта с обучающимися важно создать атмосферу доверия, уважения, взаимопонимания, со-творчества; всем участникам образовательного процесса необходимо сотрудничать, учиться работать в команде.

Кроме того, необходимо учитывать и значимость влияния на подростков поликультурного информационного общества. Изучение искусства и культуры в этих условиях не должно ограничиваться констатацией наличия культурного разнообразия; «демонстрацией» элементов различных культур. На занятиях подростки должны освоить мультикультурное взаимодополнение, научиться выявлять сходство и различия культур, понимать важность наличия общих истоков мировой художественной культуры. Сравнивая искусства разных народов и находя общие элементы, подростки глубже воспринимают и национальную культуру, в этом случае они учатся не пассивно созерцать, повторять уже известное, а вносить в культуру свой вклад.

Приобщение к народной культуре можно осуществлять на основе такого современного направления художественного образования, как этнопедагогизация, включающая изучение культуры и искусства кон-

кретного народа через сравнение и нахождение связей, отличий с культурами и искусством других народов.

Другое важное направление социализации подростков на основе активизации художественно-творческой деятельности – включение этого процесса в чрезвычайно насыщенное информационное поле, изменяющее сущность и структуру восприятия подростка, живущего в мире электронной культуры.

В этих условиях стоит сложная задача сформировать у подростков критическое восприятие информационного потока. Этому способствует развитое художественное восприятие, воображение, наличие ассоциативных рядов, умение прочитать в сообщении скрытый смысл.

Безусловно, использование на занятиях современных технологий помогает и в обучении подростков адекватному пониманию языка современного искусства – вплоть до видеоискусства и мультимедиапродуктов.

В целом практика показывает, что для эффективного осуществления задач продуктивной социализации подростков значительным потенциалом обладает организация социально ориентированной художественно-творческой деятельности [4]. От педагога в данном контексте требуется умение организовать художественную коммуникацию – диалог, способный пробудить в подростках стремление самостоятельно познавать мир и самого себя через создание творческого продукта, направленного на гуманистические цели и преображение социума.

Таким образом, художественно-творческая социально ориентированная деятельность подростков представляет собой целостную систему развития и воспитания через искусство, комплексного педагогически организованного взаимодействия с музыкой, литературой, хореографией, театром, кино и другими видами современного искусства, направленного на формирование духовной, эмоционально-волевой, интеллектуальной и физической сферы, развитие творческого потенциала каждого подростка.

Литература

1. Божович Л.И. Подростковый возраст / Л.И. Божович. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во МПСИ, 2001.

2. Волков Б.С. Психология подростка. – М.: Гаудеамус, 2005.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

4. Командышко Е.Ф., Стукалова О.В., Епанешников В.В. Социокультурные аспекты личностного развития учащейся молодежи в современной информационной среде // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 42–45.

Проект «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца»

Лотонова Наталья Геннадьевна,
педагог-организатор,
МБОУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи», г. Тверь

The project «The Red Book of the Tver Region through the eyes of the children of the Palace»

Natalia Lotonova,
Organizing teacher,
MBOU DO «Palace of creativity of children and youth», Tver city
E-mail: orgmass69@yandex.ru

Ключевые слова: Проект, Красная книга, экология.
Keywords: Project, Red Book, ecology.

Аннотация. Проект «Красная книга глазами детей Дворца» призван обратить внимание на проблему сохранения редких животных и растений, напомнить, что охрана и защита окружающей среды – дело каждого из нас. Итогом данного проекта Дворца творчества детей и молодежи, который реализовался в 2016/2017 учебном году в рамках творческого сезона «Сохраним планету вместе», стало издание, помогающее познакомиться с некоторыми животными, растениями и грибами, занесенными в Красную книгу Тверской области. В качестве иллюстраторов книги выступили обучающиеся Дворца, принявшие участие в проекте.

Abstract. The project "The Red Book through the eyes of the children of the Palace" is intended to draw attention to the problem of the conservation of rare animals and plants, to remind that the protection and preservation of the environment is the business of each of us. The result of this project of the Plant of Arts for Children and Youth, implemented in the 2016/2017 academic year as part of the creative season "Save the Planet Together," was a publication in which you can get acquainted with animals, mushrooms and mushrooms listed in the Red Book of the Tver Region. As illustrators of the book were the students of the Palace who took part in the project.

2017 год в России был годом экологии, а творческий сезон Дворца творчества детей и молодежи г. Твери 2016/2017 учебного года был посвящен одной общей теме «Сохраним планету вместе», так как воспитание бережного отношения к окружающей среде у детей и подростков становится неотъемлемой задачей семьи, образовательных учреждений, общества в целом. В рамках этой сквозной программы в течение учебного года нами был реализован проект «Красная книга глазами детей Дворца».

Цель: формирование экологической культуры и активной жизненной позиции подрастающего поколения по отношению к проблеме сокращения видового разнообразия растительного и животного мира Тверской области.

Задачи: привлечение внимания обучающихся к существующим проблемам охраны окружающей природной среды; популяризация

бережного отношения к природным богатствам своей малой Родины средствами художественного изобразительного творчества; пропаганда сохранения отдельных видов растительного и животного мира как неотъемлемых звеньев устойчивого развития целых природных комплексов; издание сборника «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца».

В Проекте могли принять участие все обучающиеся ДТДМ в следующих возрастных категориях: 4–7 лет, 8–12 лет, 13–15 лет, 16–18 лет.

Проект проводился в 2016/2017 учебном году в четыре этапа:

1-й этап – Ознакомительный.

Период с октября по декабрь 1 раз в неделю организаторы Проекта оформляли сменную выставку «Редкие растения, грибы и животные Тверской области».

На данном этапе педагогами структурного подразделения организационно-массовой работы оформлялась сменная выставка «Редкие растения, грибы и животные Тверской области». За время работы сменной выставки вниманию обучающихся Дворца было представлено 47 различных видов растений, грибов и животных. Выставка пополнялась постепенно, 1 раз в неделю по 11-12 видов и работала с октября по декабрь включительно.

Помимо выставки на официальной странице ДТДМ «ВКонтакте» 1 раз в неделю публиковалась информация о данных видах. Была проведена интернет-викторина, и в ней могли принять участие обучающиеся Дворца и их родители. Участникам необходимо было ответить на 15 вопросов различного уровня сложности о видах, занесенных в Красную книгу Тверской области. Среди участников данной викторины была определена тройка лидеров, набравшая наибольшее количество правильных ответов. Победители викторины были награждены дипломами и памятными призами, а активные участники викторины отмечены благодарственными письмами.

2-й этап – Конкурс рисунков участников Проекта.

По личным впечатлениям от знакомства с выставкой «Редкие растения и животные Тверской области» участники Проекта создавали рисунки редких видов на любую заинтересовавшую их тему (рубрику) (растения, грибы, животные). Рисунок необходимо было выполнить в соответствии с полученной информацией. При подготовке к конкурсу рекомендовалось обращаться за информацией к Красной книге Тверской области (2002 г., 2016 г.).

Требования к конкурсным работам:

На Конкурс принимались работы, выполненные на плотной бумаге формата А4 в цветном исполнении. Рисунки могли быть выполнены

в любой технике рисования (масло, акварель, пастель, гуашь, цветные карандаши). Обязательное требование – лист должен был быть заполнен рисунком полностью. Аннотация к работе включала: ФИО и возраст автора, контактный телефон, коллектив, педагог, название вида.

Критерии оценки творческих работ, поступивших на конкурс:

• соответствие тематике Проекта;

• экологическая грамотность (соответствие изображения оригиналу);

• эстетичность;

• соответствие возрасту;

• аккуратность.

Творческие работы принимались с ноября по декабрь 2016 года. Многие участники предоставляли на конкурс два и больше рисунков. В основном работы были выполнены цветными карандашами и красками.

На данном этапе была отмечена самая активная участница Проекта, предоставившая на конкурс 15 своих работ.

3-й этап – Выставка лучших работ участников Проекта.

Лучшие работы участников Проекта экспонировались на выставке «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца» в музее ДТДМ. В данную экспозицию вошли 64 рисунка.

Для удобства оценивания и восприятия рисунков каждой работе был присвоен порядковый номер, а выставка условно была разделена на несколько разделов: «Грибы и растения», «Насекомые и рыбы», «Птицы», «Млекопитающие», «Земноводные и пресмыкающиеся».

Выставка работала с апреля по июнь 2017 года включительно. Выставку посетило подавляющее число воспитанников, родителей ДТДМ и школьников города, отдыхающих в лагерях с дневным пребыванием.

За наиболее понравившиеся работы зрители могли проголосовать. По итогам голосования был определен победитель в номинации «Приз зрительских симпатий».

4-й этап – Издание сборника «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца».

На закрытии творческого сезона 2016/2017 учебного года состоялась презентация сборника «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца». В книгу в качестве иллюстраций вошли все 67 рисунков участников Проекта. Подбор текстовых аннотаций, дизайн и верстка книги были выполнены педагогами структурного подразделения организационно-массовой работы. Сборник «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца» передана на хранение в музей ДТДМ, где с ней могут ознакомиться все желающие.

На закрытии творческого сезона состоялось награждение победителей Проекта в номинации «Приз зрительских симпатий» и «Самый активный участник Проекта». В подарок они получили дипломы, памятные призы и издание «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца».

Все остальные участники Проекта получили благодарственные письма на итоговых мероприятиях в своих коллективах.

Все этапы Проекта освещались на сайте Дворца dtdm69.ru и на официальной страничке ДТДМ «ВКонтакте» http://vk.com/dtdm69.

Рабочий план реализации Проекта по этапам

№ п/п	Период проведения	Мероприятие	Ответственный
1-й этап – Ознакомительный			
1.	август 2016	Разработка и утверждение положения Проекта	Н.Г. Лотонова
2.	август-сентябрь 2016	Подготовка демонстрационного материала для сменной выставки	Н.Г. Лотонова
3.	сентябрь-октябрь 2016	Оформление сменной выставки «Редкие растения и животные Тверской области»	Н.Г. Лотонова
4.	октябрь-ноябрь 2016	Доведение информации до обучающихся Дворца через игровые программы в Музее	А.А. Катинская
5.	октябрь-ноябрь 2016	Распространение брошюр с информацией о Проекте среди обучающихся Дворца	А.А. Катинская
6.	октябрь-декабрь 2016	Проведение интернет-викторины «Красная книга Тверской области» на официальной странице Дворца в «ВКонтакте»	Н.Г. Лотонова, Я.С. Линдина
2-й этап – Конкурс рисунков участников Проекта			
7.	октябрь-декабрь 2016	Прием творческих работ участников Проекта	Н.Г. Лотонова
3-й этап – Выставка лучших работ участников Проекта			
8.	март-апрель 2017	Организация выставки лучших работ участников Проекта	СП ОМР
4-й этап – Издание сборника «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца»			
9.	апрель 2017	Разработка дизайна и верстка печатного издания Книги	Ю.О. Глазкова, Н.Г. Лотонова
10.	апрель-май 2017	Типографская печать Книги и ее презентация	СП ОМР

Итоги. Данный Проект проводился во Дворце впервые и, как показала практика, это очень результативная форма работы с воспитанниками ДТДМ.

Ценность Проекта в том, что его участники самостоятельно получили более глубокие знания об исчезающих видах животных и растений нашего региона, узнали, какие виды занесены в Красную книгу Тверской области, почему эти виды стали редкими, а главное, что необходимо делать, чтобы им помочь. Ребята смогли проявить свои творческие способности в разработке иллюстраций выбранных видов растений и животных. Проект позволил детям почувствовать себя настоящими иллюстраторами, ведь благодаря их творчеству был напечатан сборник «Красная книга Тверской области глазами детей Дворца».

Сценарий интерактивной игровой программы «Шагаем по улочкам нашего города»

Катинская Анна Александровна,
Линдина Яна Сергеевна,
педагоги-организаторы,
МБОУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи», г. Тверь

The script of interactive game program "Wolk through the streets of our city"

Anna Katinskaya, Iana Lindina,
Teachers-organizers,
MBOU DO "Palace of creativity of children and youth", Tver city

Ключевые слова: игровая программа, краеведение, история города, Тверь, сценарий.
Keywords: game program, local history, history of the city, Tver, script.

Аннотация. Интерактивная игровая программа разработана с целью расширения знаний детей дошкольного и младшего школьного возраста о родном городе и его достопримечательностях. Игра не только знакомит детей с основными понятиями городской уличной сети (улица, проспект, набережная и т. д.), но и воспитывает интерес к родному городу, знакомит с его историей, развивает творческую активность детей и умение работать в команде. В ходе игры и по мере выполнения игровых заданий ведущий вместе с участниками игровой программы выстраивает макет города, используя макеты и элементы реки, мостовых, домов, моста через реку, деревьев и т. д.

Abstract. The interactive game program is designed to expand the knowledge of preschool and primary school children about their hometown and its attractions. The game not only acquaints children with the basic concepts of the city street network (street, Avenue, embankment, etc.), but also fosters interest in the native city, introduces its history, develops creative activity of children and the ability to work in a team. During the game and as the game tasks are completed, the host, together with the participants of the game program, builds a model of the city using layouts and elements of the river, bridges, houses, a bridge over the river, trees, etc.

Интерактивная игровая программа «Шагаем по улочкам нашего города» разработана с целью расширения знаний детей дошкольного и младшего школьного возраста о родном городе Тверь и его достопримечательностях.

Оборудование: макеты реки, Старого Волжского моста и деревьев, ведра, контейнеры (тазики), пластмассовые мячики, корона, камни (имитация), детские тачки, детали-пазлы Старого Волжского моста, коробочки-кирпичики с окнами для строительства домов, мяч резиновый, мультимедийное оборудование.

Ход игры:

Ведущий: Здравствуйте, дорогие ребята! Сегодня мы с вами прогуляемся по улочкам одного очень старинного, красивого города. Обязательно увидим его достопримечательности, познакомимся с его исто-

рией. И я точно знаю, что вы непременно его узнаете, потому что это наш любимый, родной город Тверь.

А сейчас я предлагаю вам немного размяться. Поднимите-ка руки те, кто сегодня улыбнулся. Потопаем дружно ножками, они нам сегодня еще пригодятся. Давайте помашем всем руками и поприветствуем друг друга. Молодцы! Давайте похлопаем в ладоши, потому что мы пришли сюда повеселиться и поиграть.

А знаете ли вы, ребята, что в нашей стране есть много красивых городов, и их у нас более 1000. Все они очень разные, у каждого города есть свое название, там живут и взрослые, и дети. Есть в них и много общего, например, во всех городах есть красивые улицы и проспекты, высокие и не очень дома, есть парки и памятники, а по улицам ездят машины, трамваи и автобусы.

Итак, приготовьте свои ножки, напрягите ушки и глазки, ведь не зря мы сделали разминку? Готовы? Итак, мы начинаем…

Очень-очень давно, более 800 лет назад, на берегу реки Тьмаки, впадающей в красивую и полноводную реку Волгу, стояла деревянная крепость *(между командами на полу ведущий раскатывает макет речки).* Все городские постройки в те времена умещались в пределах территории той крепости, которая служила защитой жителям в то неспокойное время постоянных набегов и грабежей, чинимых татаро-монгольскими завоевателями и враждующими князьями. Постепенно, с ростом населения города, вокруг крепости возникли районы (раньше их называли посадами) – Загородский, Затьмацкий, Заволжский и Затверецкий.

Враги постоянно нападали на нее, а люди, жившие за стенами той крепости, оборонялись и защищали свои дома. С тех давних пор прошло много времени, места в крепости для всех обитателей не хватало, и жители стали строить дома вокруг той крепости. Так появилось большое поселение людей, живших очень близко друг к другу.

Страшное горе постигло вскоре всех жителей того поселения. Поздней весной 1763 года из печной трубы одного дома на деревянную крышу вылетели искры, а сильный ветер разнес их по всей округе, и от сильнейшего пожара пострадали все городские постройки, сгорела и сама крепость, и дома всех жителей. С большим трудом удалось потушить тот страшный пожар.

Игра 1. «Потуши пожар»

(Рекомендация к проведению игры. Игра проводится под динамичную музыку, до начала игры следует показать пример на нескольких участниках одной из команд.)

Давайте все вместе сейчас представим, что нам нужно помочь всем жителям деревянной крепости скорее потушить пожар. Откуда мы будем брать воду? Правильно, из речки.

Дети выстраиваются в шеренгу рядом друг с другом. С помощью ведерка необходимо перенести «воду» (пластмассовые мячики) из речки к месту «пожара». Первый участник набирает из речки «воду» в ведерко, которое по цепочке передается до места тушения «пожара». Последний участник тушит «пожар», «выливая воду» на «огонь». Ведерко после тушения возвращается в начало цепочки, игра продолжается до тех пор, пока команда не вычерпает всю «воду».

В те далекие времена управляла Российским государством Великая императрица Екатерина II. Приходилось ей часто ездить по делам государственным из Петербурга в Москву и обратно. Путь этот был нелегким и занимал много дней. Тяжело было перенести такую долгую дорогу и людям, и лошадям. Стало понятно, что необходимо было останавливаться для отдыха и ночлега в каком-нибудь городе, расположенном между Петербургом и Москвой. И вспомнили тогда о том самом поселении, стоящем на берегу реки, совсем недавно пострадавшем от большого пожара.

Императрице эта идея очень понравилась, и повелела тогда Екатерина II восстановить после пожара поселение и отстроить его заново, но непременно из камня. А для помощи жителям в восстановлении города направила из Петербурга известных архитекторов Матвея Федоровича Казакова и Петра Романовича Никитина. Они-то и придумали план строительства города.

В первую очередь решили они дороги в городе восстановить. А для дорог нужны были камни (булыжники) и очень много камней. Тогда и нашли решение: с проплывающих по Волге мимо города кораблей брать пошлину. Каждый экипаж судна был обязан часть перевозимых строительных камней отдавать для строительства городских мостовых, а за это им разрешали проплывать по реке через город. В результате в 1809 году этот город стал одним из первых городов России, где все центральные улицы, идущие вдоль реки, были вымощены камнем.

Игра 2. «Строим мостовую»

(Рекомендация к проведению игры. Игра проводится под динамичную музыку. Кроме того, для игры требуется заранее изготовить булыжники (камни) в достаточном количестве. В качестве материала для их изготовления можно использовать строительную монтажную пену, пенополистирол, пенопласт, картон и т. д. Окраска заготовок придаст изделиям более реалистичный вид.

Оценивая результат строительства мостовой, ведущий принимает во внимание аккуратность расположения «камней» и минимальное расстояние между ними.)

Вы, наверное, уже привыкли гулять пешком, кататься на самокатах, велосипедах и роликах по хорошим ровным тротуарам и дорогам, а в старину дороги не были такими ровными, потому что их мостили из булыжников, или попросту из камней. Сегодня я предлагаю всем вам узнать о старинной технологии строительства дорог и попробовать себя в роли мастеров-каменщиков. (Дети выкладывают вдоль речки набережные из камней, создавая макет центральной части города.)

Задача команд на тачках перевезти «булыжники» к речке до места строительства и выложить из них набережные, идущие параллельно реке. Испытание проводится на скорость и выполняется поочередно каждым участником команды.

Город отстраивался, становился все краше, по длинным красивым набережным горожане прогуливались вечерами вдоль Волги, любовались открывающимися видами, делились новостями. Эти набережные сохранились и до наших дней. Сегодня они так же многолюдны и любимы жителями и гостями города. Каждая набережная носит свое название: на правом берегу Волги расположилась набережная Степана Разина (раньше она называлась Волжской), а по левому берегу Волги идет набережная Афанасия Никитина.

В старину в городе не было прочных железных мостов, выдерживающих и летнюю жару, и зимние льды. Раньше через реку люди строили временные деревянные переправы, их разбирали перед началом зимы, чтобы они не пострадали от толстого льда. Сейчас два берега реки Волги в черте города соединяют 4 моста: 3 из них для автомобилей, городского транспорта и пешеходов, а один – железнодорожный: для пассажирских и товарных поездов. Самым красивым мостом считается Старый Волжский мост *(ведущий устанавливает макет Старого Волжского моста)*. Второй мост находится недалеко от Старого Волжского и называется Новым Волжским мостом, а третий мост через Волгу называется Восточным.

Игра 3. «Собери мост»

(Рекомендация к проведению игры. Игра проводится под динамичную музыку. В зависимости от возраста участников необходимо использовать пазлы с разным количеством элементов и размеров.)

Ребята, давайте и мы с вами сейчас попробуем построить мост. Я предлагаю вам всей командой поучаствовать в этом испытании. Пе-

ред вами разрозненные детали одной большой картинки. Всей командой нужно сложить их так, чтобы получился красивый мост.

(Участники игры собирают пазл с изображением Старого Волжского моста, исходное изображение моста демонстрируется на ЖК-телевизоре).

Давайте же вернемся на набережную Степана Разина (Волжскую набережную). Если присмотреться к ней внимательнее, то мы увидим, что дома, стоящие вдоль Волги, не более 2-х этажей в высоту. Эти домики очень похожи друг на друга как близнецы, только выкрашены в разные цвета. Между домами нет промежутков, а на всем фасаде всего несколько арок. Каждая арка ведет в отдельный дворик, где и находится отдельный вход в каждый дом. Такой тип городской застройки называется «Единая фасада». Давайте пройдемся вдоль этих домиков на набережной и посчитаем окна во вторых этажах этих домов. Число окон должно равняться количеству букв в имени Екатерина, то есть девяти. Горожане очень любили и почитали великую императрицу Екатерину II за то, что она не бросила их после большого пожара и помогла восстановить город. Если количество окон больше или меньше 9, то такой дом был построен гораздо позднее.

Есть в городе еще одна такая улица, где дома стоят вплотную друг к другу, там тоже есть арки, но количество этажей не превышает 4-х. Больше этажей в домах строить не разрешалось, потому что тогда бы они были выше зданий Санкт-Петербурга, где жила императрица. Это было бы оскорблением самой Екатерины II. Улица эта называлась Миллионной, а сейчас носит название Советская.

А как вы думаете, почему именно Миллионная? По одной версии, на этой улице жили зажиточные горожане (миллионеры), у них были свои магазины и лавочки, по другой – императрица из царской казны выделила миллион рублей на восстановление города. Отсюда и название улицы – Миллионная.

Игра 4. «Построим дом»

(Рекомендация к проведению игры. Игра проводится под динамичную музыку. Оценивая результат строительства, ведущий обращает внимание на этажность домов, количество окон в них, плотность застройки.)

Ребята, мы продолжаем строить город. И сейчас настало время построить горожанам дома, не забывая, что дома эти будут располагаться на улице Миллионной или на набережной Степана Разина. А это значит, что дома должны быть двухэтажными, они должны стоять близко друг к другу, и каждый дом должен быть одного цвета.

Из предложенного материала команды собирают по 2 дома и выстраивают их вдоль набережных.

Давайте вернемся на улочки города и еще немного погуляем. Улица Советская считается одной из главных улиц города, а к ней примыкают еще две улицы: улица Вольного Новгорода и улица Новоторжская. Все три улицы образуют «трезубец», потому что соединяются они в одной точке. Не правда ли, очень похоже на «вилочку». По такому же принципу построен и сам город Санкт-Петербург. Сама же Советская улица пересекает несколько площадей: площадь Революции, площадь Ленина, Советскую площадь и площадь Московскую.

Иногда даже говорят, что образ этого города напоминает образ красивой женщины. А женщинам принято дарить подарки. И улицу Советскую можно сравнить с нитью бус, на которую нанизаны прекрасные жемчужины площадей.

На трех этих основных улицах города расположено много разных зданий. А для чего эти здания предназначены, мы с вами сейчас попытаемся отгадать.

Игра 5. «Отгадай загадки»

Ведущий зачитывает загадки, дети могут отвечать хором.

Отгадайте-ка, ребятки, вы о городе загадки. Я начну стихи читать, вам придется продолжать:

1. *В нем есть картины удивительные, картины редкие и восхитительные. Но покупать их не позволят. Не потому, что много стоят. Ведь это клад страны моей, не магазин здесь, а.... /музей/*

А какие вы знаете музеи в нашем городе? (Краеведческий, Тверского быта, козла, Лизы Чайкиной и др.). С кем вы туда ходили, какие выставки посетили?

2. *Здесь можно опустить письмо, отправить телеграмму. По телефону позвонить в командировку маме. Ты можешь здесь купить конверт, послать посылку срочно. Всем передать большой привет, ведь это здание... /почта/*

Ребята, а вы знаете, что в нашем городе самым главным зданием, где оказывают почтовые услуги, является Главпочтамт. На его стене закреплен большой шар (глобус), и находится это здание на улице Советской.

3. *Смотрим мы фильм на огромном экране – вместо уроков мы все в... /кинозале/*

Ходили ли вы когда-нибудь в кинотеатр? Какие в нашем городе есть кинотеатры и как они называются? (Звезда, СильверСинема в ТЦ Рубин и др.)

4. *Если холодильник пуст, кушать если нечего, нет ни хлеба, ни капусты, масла нет и гречки, ты сюда входи скорей и бери корзину. Покупай, что повкуснее, в нашем ... /магазине/*

5. *Люди в белом не скучают, не сидят без дела. Курс лечения назначают эти люди в белом. Если кто-то заболел, все идут лечиться, в городскую, областную, детскую ... /больницу/*

6. *Шумят повсюду поезда, и едут люди кто куда со всех сторон, со всех концов. Кто ждет прибытия поездов – того мы приглашаем в зал, что называется ... /вокзал/*

А есть ли вокзалы в нашем городе? (Речной, ж/д и автовокзал), как вы думаете, зачем они нужны?

7. *Тихо о книгах ведем разговор. Громко нельзя здесь, ведь это же ... /библиотека/.*

В нашем городе есть библиотеки для взрослых, а есть и для детей. Вы уже записаны в какую-нибудь библиотеку? А чем библиотека отличается от книжного магазина?

Какие вы догадливые, ребята! Отгадали почти все мои загадки! Вот такие здания интересные расположены на улочках города – это и музей, и почтамт, и кинотеатр, и магазины, и даже театр.

Осталось нам с вами узнать о городе совсем немного. Мы с вами уже построили дороги, узнали какие здания стоят вдоль этих дорог, не забыли и о жилых домах. А вот о городских парках и садах еще ничего не узнали. А где же нам всем гулять и где кататься на каруселях, когда у нас выходные или каникулы? Где в городе можно вдоволь надышаться свежим воздухом, спрятаться летом в тенек от знойного солнышка? Конечно же, в парках, а их в городе очень много, но самый любимый и всем известный парк расположен недалеко от реки Волги и улицы Советской и называется он «Городской сад».

(Ведущий дополняет макет городского пейзажа макетами деревьев).

Войдя на его территорию, вы непременно увидите красивый фонтан, чуть подальше встретите памятник одному очень известному писателю Александру Сергеевичу Пушкину. В центре городского сада вы наверняка найдете множество аттракционов: это и колесо обозрения, и различные карусели, корабль «Пират», паровозики и многие-многие другие. А теперь давайте и мы с вами немного разомнемся.

Игра 6. «Карусель»

(Рекомендация к проведению игры. Игра проводится под динамичную веселую музыку с ускоряющимся темпом.)

Для игры дети становятся в круг лицом в центр, ведущий дает в каждую команду по 1 мячу. Под слова ведущего дети передают мяч друг

другу с разной скоростью. Если мяч упадет у любой из команд, то игра начинается заново, но не более трех раз.

Еле-еле, еле-еле, завертелись карусели. *(Мяч медленно передается по кругу)*

А потом, потом, потом, все бегом, бегом, бегом! *(Темп постепенно ускоряется)*

Побежали, побежали, побежали, побежали!

Тише-тише, не спешите, карусель остановите! *(Темп постепенно замедляется*)

Раз-два, раз-два! *(Пауза)* ***Вот и кончилась игра!*** *(Все останавливаются)*

Давайте вернемся все на свои места, и я хочу спросить у вас, ребята, узнали ли вы этот город? Бывали ли в тех местах, где побывали сегодня мы с вами? (*ответы детей*). А как называются жители Твери? (*Тверичи, тверичане*).

Если мы живем в Твери – значит, мы с вами тоже тверичи. Все жители нашего города любят свой город, а любите ли его вы? Если «да», то давайте будем украшать его, делать все, чтобы стал он еще лучше, еще красивее: не будем мусорить на улицах, не будем ломать деревья и кустарники, а будем беречь и сохранять.

Развитие творческих способностей студентов педагогического колледжа через оказание дополнительных образовательных услуг

Малахеева Татьяна Владимировна,
преподаватель,
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Свердловский областной педагогический колледж», г. Екатеринбург

Development of creative abilities of students of the pedagogical college through the provision of additional educational services

Tatiana Malakheeva,
Teacher,
State budget vocational educational institution of the Sverdlovsk region "Sverdlovsk Regional Pedagogical College", Ekaterinburg city
E-mail: malaheeva@rambler.ru

Ключевые слова: профессиональные качества педагога, творческие способности, дополнительные образовательные услуги, параметры креативности.

Keywords: teacher's professional qualities, creative abilities, additional educational services, creativity parameters.

Аннотация. В данной статье представлен опыт Свердловского педагогического колледжа по развитию творческих способностей студентов, которые вовлечены в деятельность Центра дополнительного образования «ДеТвоРа» (детство, творчество, радость). Данный центр силами студентов оказывает образовательные услуги для детей в каникулярное время и в течение года. Наблюдения и опросы автора показывают положительный эффект такой формы организации на педагогические практики.

Abstract. This article presents the experience of the Sverdlovsk Pedagogical College on the development of creative abilities of students who are involved in the activities of the Center for Additional Education "DeTvOra" (childhood, creativity, joy). This center with the help of students provides educational services for children during the holidays and throughout the year. Observations and surveys of the author show the positive effect of this form of organization on teaching practices.

Система образования для любой страны – основа для ее будущего. Особенно это относится к педагогическому образованию, определяющему модель будущего общества. Одна из главных задач системы среднего профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста для общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства. Какую роль играют творческие способности в «профессиональном портрете» современного педагога, и как должно протекать его профессиональное становление, чтобы развить эти способности?

Профессиональное становление – это форма личностного становления человека его профессиональной деятельности. Показатели про-

фессионального становления – формальные документальные критерии (диплом специалиста, сертификаты повышения квалификации, должность) и неформальные личностные характеристики (творческие способности, профессиональное мышление, умение применять нестандартные средства для решения задач).

В Концепции профессионального стандарта педагога от 2013 года сказано: «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. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества» [2]. Следовательно, одна из задач педагогического образования – дать молодым людям возможность развить свои таланты в период профессионального образования.

Такой опыт существует в Свердловском областном педагогическом колледже (г. Екатеринбург). В нашем колледже можно получить профессию воспитателя, учителя начальных классов и учителя физической культуры [1].

В колледже проходят различные мероприятия для студентов, подготовленные самими студентами. Для организации досуга и дополнительного образования студентов действуют:

– спортивные секции: «Волейбол», «Баскетбол», «Легкая атлетика», «Футбол», «Шахматы»;

– студии художественного творчества: вокальная студия «Cantabile», студия современного танца «Параллель», театральная студия «Колибри»;

– студии и объединения по другим видам творчества: студии «Туризм», военно-патриотический клуб «Кречет», просветительская студия «Студенческий корреспондент», студия организации внеучебной деятельности «Insight», студия «Немецкий для профессии и карьеры»;

– активно действуют: педагогический отряд «Космос» и волонтерский отряд «Шанс».

Отдельно стоит отметить еще одну возможность для развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей – это работа в Центре дополнительного образования «ДеТвоРа» [4]. Цель центра: осуществление образовательной деятельности по реализации дополнительных общеразвивающих образовательных программ для населения. Задачи центра:

• реализация развивающих занятий для детей дошкольного и младшего школьного возраста на базе центра;

• организация и проведение тематических мастер-классов по вопросам образования, творчества и развития;

• реализация программ активного отдыха для организованных групп детей и корпоративных команд, организация и проведение детских праздников.

Центр «ДеТвоРа» (детство, творчество, радость) активно работает с 2017 года и реализует образовательные программы для детей школьного и дошкольного возраста: легоконструирование, робототехника, ментальная арифметика, обучение чтению по кубикам Н. Зайцева, курс подготовки к школе, английский язык, шахматы, школа маленькой леди, логопедические занятия, курс «АРТика» (декоративно-прикладное и изобразительное искусство). Предлагаются активные программы для детей «Последний герой», «Зарница», «Первоклассный бунт или праздник непослушания», «Лего-вечеринка» и многое другое. Каждую неделю проводятся мастер-классы в области декоративно-прикладного искусства.

В период школьных каникул (осенних, зимних, весенних и летних) в Центре «ДеТвоРа» студенты педагогических специальностей могут проходить педагогическую практику. Одна из задач работы с детьми – развитие творческих способностей. Творческие способности предполагают позитивное преобразование окружающего мира путем создания оригинальных, неповторимых, новых духовных или материальных ценностей. Для современного педагога крайне важно быть активным, творческим человеком. На базе центра студенты получают опыт разработки и проведения мастер-классов, мероприятий, праздников. Приветствуются нестандартные идеи, креативные решения проблем.

Для работы в центре «ДеТвоРа» необходимо пройти отбор, и в результате – самые активные и креативные студенты имеют возможность оказывать образовательные услуги для детей школьного и дошкольного возраста круглый год.

Стоит отметить, что и дети преподавателей Свердловского педагогического колледжа посещают в каникулярное время образовательные программы центра «ДеТвоРа». Следовательно, мы можем рассматривать деятельность студентов не только с точки зрения преподавателей, но и с точки зрения родителей (то есть получателей образовательных услуг).

Нами был проведен опрос наших преподавателей, одновременно выступавших и в роли родителей, с целью изучения эффективности развития творческих способностей студентов через оказание допол-

нительных образовательных услуг в центре «ДеТвоРа». Мы не ставили перед собой задачу проводить замеры креативности через тестовые методики, а придерживались теории Дж. Гилфорда о параметрах креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; гибкость – способность к генерированию разнообразных идей; оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы, то есть к анализу и синтезу [3].

Анализируя ответы педагогов-родителей, мы обнаружили, что всем детям без исключения нравятся «вожатые» (студенты), нравятся проводимые ими подвижные и настольные игры, праздники с героями мультфильмов, необычные экскурсии, тематические дискотеки и многое другое.

Среди ответов преподавателей на вопрос о наличии изменений у студентов в области творчества, мы можем выделить: потребность изучать в теоретическом и практическом плане новые формы работы с детьми разного возраста; потребность развивать умение самостоятельно планировать мероприятия. Преподаватели также отмечают у студентов, работавших в центре «ДеТвоРа», улучшение результатов в учебной и во внеучебной деятельности. Например, изменения в количестве ответов за определенный промежуток времени, оригинальности и детализации идей в ходе решения различных учебных задач.

Помимо опроса преподавателей мы провели беседу со студентами, работавшими в период осенних и зимних школьных каникул 2018 года в центре «ДеТвоРа». Они рассказали, что опыт общения с детьми стимулировал их желание «творить» в области декоративно-прикладного искусства, сочетая различные материалы самым неожиданным образом. Студентам понравилось работать с детьми в ходе квестов, праздников, проведенных мастер-классов. Многие студенты говорят о появлении интереса к современному искусству, где необходимо поразмыслить о задумке автора или просто делать предположения, чтобы это могло означать.

Таким образом, мы полагаем, что в учреждениях профессионального образования творческие способности молодежи следует развивать не только через привычную систему студий и клубных объединений, предназначенных для организации внеучебной деятельности студентов, но и путем организации центров дополнительного образования для населения.

В нашем случае такой центр создан как структурный элемент педагогического колледжа, предназначенный для оказания образователь-

ных услуг детям различного возраста. Центр способствует профессиональному становлению будущих педагогов и развития их творческого потенциала. Привлекая студентов к работе центра на конкурсной основе, мы создаем необходимую конкуренцию и привлекательность такой формы педагогической практики. Через реальную работу с детьми будущие воспитатели, учителя начальных классов, учителя физической культуры учатся творить и развиваться вместе с детьми, понимая, что педагог – это не просто профессия, это мировоззрение, стиль жизни.

Литература

1. Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Свердловский областной педагогический колледж». Официальный сайт. Режим доступа: http://sopkekb.ru/

2. Концепция профессионального стандарта педагога. Электронный ресурс. Режим доступа: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071

3. Формирование инновационного потенциала педагогов и обучающихся в современной школе. Методическое пособие. – Уфа: Издательство ИРО РБ. – 2013. – 196 с.

4. Центр дополнительного образования про ГБПОУ СО «СОПК» «ДеТвоРа». Официальный сайт. Режим доступа: www.детвора96.рф

Сетевое взаимодействие детских школ искусств и партнерских организаций в деле духовно-нравственного воспитания старшеклассников

Шмаков Егор Сергеевич,
аспирант, кафедра социальной работы и педагогики,
Институт педагогического образования и социальных технологий,
Тверской государственный университет, г. Тверь

Network interaction between children's art schools and partner organizations in the spiritual and moral education of high school students

Egor Shmakov,
Graduate student,
Department of Social Work and Pedagogy,
Institute of Institute of Pedagogical Education and Social Technology,
Tver State University, Tver city
E-mail: werlidemon91@mail.ru

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, сетевое взаимодействие, сотрудничество, дополнительное образование, старшеклассники.

Keywords: spiritual and moral education, network interaction, cooperation, additional education, high school students.

Аннотация. В данной статье описан опыт работы со старшеклассниками города Твери в сфере духовно-нравственного воспитания. Ресурсным центром такой работы выступает детская школа искусств, обладающая наиболее благоприятными условиями для координации и взаимодействия с институтом семьи, а также государственными и общественными организациями в сфере образования и культуры.

Abstract. This article describes the experience of working with high school students in the Tver city in the field of spiritual and moral education. The resource center of this work is the children's art school, which has the most favorable conditions for coordination and interaction with the family institute, as well as state and public organizations in the field of education and culture.

О решающей роли духовно-нравственного воспитания в развитии и формировании личности говорили выдающиеся ученые, мыслители, просветители, философы и педагоги всех времен и народов. Проблема духовно-нравственного воспитания предполагает формирование духовной культуры человека, и в ее границах происходит выбор ценностей. В процессе формирования духовной культуры осуществляется оценка явления действительности, разрабатываются цели и средства деятельности, создаются жизненные планы, определяется жизненная позиция и стратегия. Под духовно-нравственным воспитанием мы далее понимаем наличие познавательных и культурных потребностей, и в первую очередь ценностей, на основе которых определяются смыслы жизни, место человека в мире и обществе [1]. Духовно-нравственное

развитие старшеклассников исследователи связывают с парадигмой личностно ориентированного образования, формирующего ядро личности во всех его аспектах. Что же касается процесса формирования духовно-нравственного воспитания в области дополнительного образования, то однозначно можно сказать, что оно объединяет в себе нравственный, культурный и духовный рост обучающихся, причем как в процессе учебной работы, так и во внеклассной деятельности. В процессе формирования духовно-нравственного воспитания у старшеклассников формируются такие качества, как долг, ответственность, гражданственность, патриотизм и отзывчивость [2].

Основные задачи духовно-нравственного воспитания в процессе работы со старшеклассниками – это возвышение личности над физиологическими потребностями, этический расчет, уважение к ближнему кругу общения и обществу в целом. Процесс духовно-нравственного воспитания формирует у школьников гражданскую позицию, мораль, нравственность, интеллект, поведение и мировоззрение, веру и ценностные ориентиры. Следует задаться вопросом, какими способами и приемами повысить знания современных старшеклассников об отечественной и региональной культуре, истории, национальных традициях и духовных ценностях?

Для продуктивного решения этой задачи, на наш взгляд, нужна координация работы не только преподавателя и школьника, что само по себе предполагается, но и тесное взаимодействие педагогического сообщества ДШИ, обучающихся, их родителей с привлечением в процесс духовно-нравственного воспитания педагогического сообщества общеобразовательной школы, администрации городского района или города, различных молодежных объединений и организаций. В условиях современного мира в процессе воспитания старшеклассников в духе нравственности и патриотизма необходимо использовать работу в интернет-сфере, задача которой – популяризация традиционных ценностей, духовности, гражданственности, приобщение обучающихся к культуре и искусству.

Проблему духовно-нравственного воспитания достаточно сложно решать только в условиях ДШИ, поэтому мы предлагаем другое, корпоративное, решение данного вопроса. Виды сетевой организации ДШИ определены как локальная образовательная сеть. Сетевое взаимодействие в направлении духовно-нравственного воспитания старшеклассников включает как работу внутри школы, так и создание локальных сетей, построенных на основе взаимодействия образовательных учреждений и общественных организаций. Начинать процесс сетевого взаимодействия необходимо с проведения производственного совеща-

ния преподавателей ДШИ, чтобы оценить степень актуальности данного вопроса в работе образовательной организации и выявить преподавателей, желающих принимать участие в подготовке обучающихся к работе сетевого взаимодействия. По итогам педагогического совещания составляется план проведения предполагаемых мероприятий, и их главной целью станет духовно-нравственное воспитание старшеклассников. Вклад детской школы искусств в этом направлении связан с концертно-исполнительской работой, что будет выражено в подготовке вокальных и инструментальных произведений, подготовке различного состава ансамблей, оркестров и хоров.

Предлагаем частично апробированную нами схему сетевого взаимодействия детской школы искусств № 1 им. М.П. Мусоргского с другими общеобразовательными школами и общественными организациями на территории Центрального района города Твери (*таблица 1*).

Таблица 1
Схема сетевого взаимодействия детской школы искусств № 1 им. М.П. Мусоргского с другими организациями

Сетевое взаимодействие детской школы искусств № 1 им. М.П. Мусоргского города Твери						
Волонтерские организации Центрального района города Твери (Подростково-молодежный центр)	Городской совет ветеранов (пенсионеров, войны, труда, вооруженных сил и правоохранительных органов)	Администрация Центрального района города Твери	Администрация, учителя и старшеклассники МОУ СОШ № 11	Администрация, учителя и старшеклассники МОУ СОШ № 14	Администрация, преподаватели и воспитанники ДК «Элеватор»	Администрация и воспитанники Тверского Суворовского военного училища

Большое значение в работе сетевого взаимодействия мы отвели сотрудничеству с ветеранскими организациями города Твери, включающими Совет ветеранов войны и тружеников тыла. Перед проведением тематического мероприятия по телефонным контактам с Советом ветеранов утверждается тематика мероприятий, количество участников и гостей. На совместных мероприятиях ветераны с удовольствием не только принимают участие в качестве зрителей и слушателей, но и

выступают с информацией на важнейшие исторические темы патриотического содержания.

В работе сетевого взаимодействия важное место занимают молодежные волонтерские организации, например, Тверское отделение волонтеров Победы (https://vk.com/tver.pobeda), базирующихся на базе подростково-молодежного центра (https://vk.com/pmc_tver69). Основная задача подростково-молодежного центра и волонтерских организаций состоит в подготовке и встрече ветеранов и почетных гостей мероприятия, украшении аудитории, подготовке ведущих мероприятия, организации церемонии награждения ветеранов и жителей города, внесших весомый вклад в патриотическую работу Тверского региона. Тесное взаимодействие с волонтерскими организациями и планирование совместных мероприятий осуществляется путем планерок, проводимых совместно с администрацией подростково-молодежного центра.

Значимое место в духовно-нравственном воспитании старшеклассников занимает сотрудничество с администрацией Центрального района города Твери. Более двух лет мы регулярно проводим совместные совещания, где присутствуют преподаватели ДШИ и представители администрации, которые вносят большой вклад в организацию зрительской аудитории и помогают координировать работу ДШИ с другими общеобразовательными и общественными организациями, размещают на своих ресурсах информацию о проведении совместных мероприятий. Одним из наиболее значимых результатов взаимодействия ДШИ и администрации стало ежегодное проведение военно-спортивной игры «Орленок» для старшеклассников Центрального района города Твери. Следует отметить, что данное соревнование патриотического направления координирует взаимодействие всех общеобразовательных школ Центрального района. Перед проведением данных игр неоднократно проводятся совещания, где тщательно распределяются роли СОШ, ДШИ и волонтерских организаций.

Доброй традицией для нашей школы стало сетевое взаимодействие с администрацией, педагогами и воспитанниками Дома культуры «Элеватор». Результатом совместной работы стало проведение для жителей поселка «Элеватор» мероприятий ко Дню освобождения города Калинина от немецко-фашистских захватчиков, Дню пожилого человека и Дню поселка. На каждом совещании преподавателями ДШИ и ДК утверждался точный список участников мероприятия, включая ведущих, артистов хореографических и музыкальных коллективов, звукорежиссера, оператора и людей, встречающих гостей, пришедших на мероприятие.

Сетевое взаимодействие в сфере духовно-нравственного воспитания служит продуктивным способом профессионально ориентационной работы ДШИ, что показало взаимодействие с администрацией, учителями и обучающимися общеобразовательных школ № 11 и № 14 города Твери. После серии проведенных совместных мероприятий среди воспитанников общеобразовательных школ появились ребята, заинтересовавшиеся музыкой и принявшие решение учиться в Детской школе искусств. Сетевая работа ДШИ и СОШ показала хорошие результаты: обучающихся СОШ заинтересовало знакомство с музыкальными инструментами и исполнителями, зародились новые творческие контакты и товарищеская дружба как среди детей, так и среди педагогического состава. Нельзя не отметить и взаимодействие с воспитанниками Тверского суворовского военного училища, последним из проведенных совместных мероприятий стал торжественный праздничный концерт к 100-летию ВЛКСМ (https://www.youtube.com/watch?v=IEmxVWd_Q8g), прошедший с большим успехом.

План работы сетевого взаимодействия ДШИ с партнерскими организациями Центрального района города Твери в деле духовно-нравственного воспитания старшеклассников на 2018/2019 учебный год представлен в *таблице 2*.

Таблица 2
План работы сетевого взаимодействия ДШИ с партнерскими организациями Центрального района города Твери

Название мероприятия, время планирования и координационной работы	**Дата проведения**	**Партнерская организация**	**Участники**
«День знаний» 28.08.2018	1.09. 2018	Тверской педагогический колледж	Преподаватели ДШИ; Преподаватели и студенты Тверского педагогического колледжа
Праздничная концертная программа «Здравствуй, школа!» 29.08.2018	1.09. 2018	ДШИ № 1 им. М.П. Мусоргского	Координация педагогического состава школы
Программа, приуроченная к Дню посёлка «Элеватор» 19.09.2018	22.09. 2018	МБУ ДК «Элеватор»	Преподаватели, обучающиеся ДШИ и воспитанники ДК
Концерт, приуроченный к Дню пожилого человека 30.09.2018	01.10. 2018	МБУ ДК «Элеватор»	Преподаватели, обучающиеся ДШИ и воспитанники ДК

Праздничный концерт, приуроченный к 100-летию ВЛКСМ «Славные традиции от поколения к поколению». 10–20.10.2018	21.10. 2018	Администрация Центрального района, Тверское Суворовское военное училище, Подростково-молодежный центр	Ветераны ВОВ, волонтеры Победы, преподаватели и обучающиеся ДШИ, воспитанники Суворовского училища
«Осенний вечер» в Центральной городской библиотеке им. А.И. Герцена 24.10.2018	26.10. 2018	Центральная городская библиотека им. А.И. Герцена	Преподаватели и обучающиеся ДШИ, сотрудники библиотеки
Праздничный концерт, посвященный 77-й годовщине освобождения города Калинина от немецко-фашистских захватчиков 10.12.2018	14.12. 2018	МОУ СОШ № 11	Взаимодействие преподавателей и обучающихся ДШИ и СОШ
24-я военно-спортивная игра «Орлёнок» для старшеклассников Центрального района города Твери 9.12.2018	13.12. 2018	МОУ СОШ № 14	Взаимодействие преподавателей и обучающихся ДШИ № 1 им. М.П. Мусоргского и СОШ Центрального района города Твери
Торжественное мероприятие в честь полного снятия блокады города Ленинграда	25-27.01. 2019	Администрация Центрального района, Тверской городской Совет ветеранов	Взаимодействие преподавателей и обучающихся ДШИ № 1 им. М.П. Мусоргского с Тверским городским Советом ветеранов
Лекция-концерт «Русские романсы»	20–28.02. 2019	ДШИ № 1 им. М.П. Мусоргского	Координация педагогического коллектива школы, обучающихся и их родителей
Праздничный концерт к Дню защитника Отечества	21–23.02. 2019	МОУ СОШ № 11	Взаимодействие преподавателей и обучающихся ДШИ и СОШ
Международный женский день	07-08.03. 2019	МОУ СОШ № 14	Взаимодействие преподавателей и обучающихся ДШИ и СОШ

Праздничная лекция-концерт, приуроченная к Дню космонавтики	10–12.04. 2019	Центральная городская библиотека им. А.И. Герцена; МОУ СОШ № 14	Взаимодействие преподавателей и обучающихся ДШИ и СОШ и сотрудников библиотеки
Лекция-концерт к Дню международной солидарности трудящихся	29–30.04. 2019	МБУ ДК «Элеватор»	Преподаватели, обучающиеся ДШИ и воспитанники ДК
Праздничные мероприятия к Дню Победы	05–09.09. 2019	Администрация Центрального района города Твери, Тверское Суворовское военное училище, Подростково-молодежный центр	Ветераны ВОВ, волонтеры Победы, преподаватели и обучающиеся ДШИ, воспитанники Суворовского училища
Лекция-концерт «День России»	10–12.06. 2019	Подростково-молодежный центр	Волонтеры Победы, преподаватели и обучающиеся ДШИ

Более подробная информация о сетевом взаимодействии ДШИ с партнерскими организациями Центрального района города Твери в деле духовно-нравственного воспитания старшеклассников представлена нами на общественном блоге «Завтрашний день» (https://vk.com/zavtrashny_den).

Литература

1. Зезека Е.М. Духовно-нравственное воспитание молодежи в деятельности учреждений культуры: интегративно-педагогический подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Тамбов, 2011. – 24 с.

2. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Уфа, 2018. – 41 с.

Научное издание

Развитие творческой личности в современном образовании

Сборник научных статей

Материалы Международной
научно-практической конференции
24-25 января 2019 г.

Составитель
Скворцова Татьяна Петровна,
кандидат педагогических наук

Художник Е.Н. Лиханова

Литературный редактор Н. Мышковская
Дизайн и компьютерная верстка Е. Вороновой

Подписано в печать 03.09.2019
Форм. бум. 60х90 $^{1}/_{16}$. Печ. л. 31,0.
Усл.-печ. л. 40,3.
Гарнитура Cambria.
Тираж 1000 экз.