



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ

**«Особенности использования практик арт-педагогики и арт-терапии в
театральном образовании»**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Арт-педагогика в социокультурной среде»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

78,77 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«22» 01 2026 г.

зав. кафедрой хореографии

Чурашов А.Г.

Выполнил (а):

Студент группы ЗФ-307-287-2-1

Аким Думан Нурлыбекулы

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Чурашов А.Г.

Чурашов Андрей Геннадьевич

Челябинск

2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИК АРТ-ПЕДАГОГИКИ И АРТ-ТЕРАПИИ	8
1.1 Исторический контекст формирования и развития арт-педагогики и арт-терапии	8
1.2 Понятийный аппарат области арт-педагогики и арт-терапии.....	26
1.3 Специфика практик арт-педагогики и арт-терапии	36
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИК АРТ-ПЕДАГОГИКИ И АРТ-ТЕРАПИИ В ТЕАТРАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	56
2.1 Особенности театрального образования в современных условиях. 56	
2.2 Методические аспекты использования практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании	73
2.3 Анализ результатов исследования	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	110
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	116

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире в условиях динамично меняющейся социокультурной ситуации актуализируется необходимость постоянного личностного и профессионального развития личности. В нашу жизнь все в большей мере внедряются современные технологии, агрессивно навязываются «ценности» западного общества, что зачастую деформирует внутренний мир человека, особенно детей и молодежи.

Сформировать защитные механизмы восприятия, разграничения добра и зла, красивого и безобразного помогает человеку освоение различных областей культуры, в истинном ее понимании – культуры, возвышающей сознание [9].

Совершенствованию духовного и творческого потенциала личности способствует союз искусства и образования. Таким союзом является одно из актуальных направлений в образовательном процессе – арт-педагогика

Актуальность исследования обусловлена несколькими ключевыми факторами, связанными с современными тенденциями в образовании, психологии и культуре.

В современной педагогической парадигме наблюдается тенденция к объединению различных областей знания для более эффективного развития личности. Арт-педагогика и арт-терапия, сочетающие искусство и педагогику, представляют собой перспективные направления, которые позволяют решать не только образовательные, но и коррекционные, воспитательные и развивающие задачи. Театральное искусство в этом контексте выступает мощным инструментом для самореализации, социальной адаптации и эмоционального развития.

Арт-педагогические и арт-терапевтические практики доказали свою эффективность в работе с детьми и подростками, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности, эмоциональные нарушения или трудности в социальной адаптации.

Театральная деятельность позволяет таким учащимся выражать себя, преодолевать тревожность, развивать коммуникативные навыки и уверенность в себе [66].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) акцентирует внимание на формировании универсальных учебных действий, личностных качеств и творческого потенциала учащихся. Театральная педагогика, включающая элементы драматического искусства, психологии и игровых технологий, способствует реализации этих требований. Она помогает развивать критическое мышление, эмпатию, навыки публичного выступления и командной работы.

В условиях цифровизации и социальных изменений возрастает потребность в методах, которые помогают детям и подросткам справляться с эмоциональным дисбалансом, стрессом и дефицитом живого общения. Арт-терапия через театр предоставляет безопасное пространство для проработки переживаний, развития саморегуляции и социализации. Эти направления активно внедряются не только в школьное образование, но и в дополнительное образование, высшие учебные заведения, а также в систему психологического сопровождения. Исследование их применения в театральном образовании может выявить новые возможности для профессиональной подготовки актёров, режиссёров и педагогов.

Театральное искусство имеет многовековую традицию использования в терапевтических и образовательных целях. Исследования показывают, что оно способствует развитию воображения, памяти, речи и других когнитивных функций, а также формирует эстетическое восприятие и нравственные ценности [86].

Несмотря на растущий интерес к арт-педагогике и арт-терапии, остаются недостаточно исследованными вопросы специфики их применения в театральном образовании, включая методическое обеспечение, оценку эффективности и адаптацию для разных возрастных групп.

Исследование особенностей использования арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании актуально как с теоретической, так и с практической точки зрения. Оно может внести вклад в развитие образовательных технологий, психологическую поддержку обучающихся и подготовку квалифицированных специалистов в сфере театрального искусства.

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в необходимости разработки и внедрении новых педагогических технологий в образовательный процесс, связанный с театральным искусством. Это обусловлено значительными изменениями в театральном искусстве и связанными с этим требованиями к подготовке актеров в соответствующих образовательных учреждениях.

Цель исследования: обосновать использование практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании.

Объектом исследования является театральное образование.

Предметом исследования является специфика практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании будет способствовать получению навыков и компетенций широкого спектра будущих актеров.

Задачи исследования:

- изучить психолого-педагогическую и специальную литературу и передовой опыт по теме исследования;
- проанализировать специфику практик арт-педагогики и арт-терапии;
- выявить наиболее эффективные и оптимальные практики арт-педагогики и арт-терапии для студентов театральных вузов;
- рассмотреть особенности театрального образования в современных условиях;

– верифицировать результаты исследования.

Комплекс теоретических и эмпирических методов исследования включает:

– теоретические методы: изучение психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, изучение передового педагогического опыта в аспекте изучаемого вопроса;

– эмпирические методы: наблюдение, исследование, анализ.

Теоретической и методологической основой нашей работы послужили социологические и педагогические исследования, статьи, публикации.

Родоначальниками арт-терапии считаются американские психологи Ф. Гудинаф и М. Наумбург, педагоги Э. Крамер и А. Хилл. Основой метода арт-терапии стали идеи психоанализа З. Фрейда и К.Г. Юнга, где художественное произведение пациента является отражением его внутренних переживаний, проблем, эмоций и чувств. На важную роль искусства в коррекционной работе указывали представители зарубежной педагогики Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, а также отечественные ученые Л.С. Выготский, А.И. Граборов, Е.А. Екжанова, Т.С. Комарова и др.

Основатель российской арт-терапевтической ассоциации, доктор медицинских наук А.И. Копытин дал определение арт-терапии как совокупности психологических методов воздействия, используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска. Е.А. Медведева впервые использовала понятие «арт-педагогика» для обозначения коррекционно-направленного педагогического процесса, обеспечивающего художественное сопровождение детей с недостатками развития.

Ю.С. Шевченко и А.В. Крепица рассматривали арт-педагогику как направление психотерапии для детей, нуждающихся в психологической и коррекционной помощи.

Н.Е. Пурнис дал определение арт-терапии как особого метода терапии, который направлен на регулирование коммуникативной, эмоциональной и когнитивной сторон личности через искусство.

Л.С. Выготский, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Ю. Оганесян, Н.Г. Тагильцева, Е.М. Торшилова проводили психолого-педагогические исследования специфики восприятия искусства и художественной коммуникации во взаимосвязи с развитием личности.

Обзор направлений арт-терапии содержится в работах Л.С. Брусиловского, В.Е. Рожнова, З. Матейновой, С. Машуры, В.И. Петрушина.

Базой нашего исследования в течение 2024-25 гг. выступило Республиканское государственное учреждение «Казахский национальный университет искусств» Комитета культуры Министерства культуры и спорта Республики Казахстан г. Астаны.

Теоретическая новизна исследования заключается в изучении специфики использования практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования можно адаптировать и успешно использовать в различных творческих коллективах, системе профессионального и дополнительного образования, учреждениях культуры и искусства.

Результаты исследования подтверждены следующими публикациями в международных научно-практических конференциях:

- статья «Практики арт-педагогики и арт-терапии в современном образовательном пространстве»;
- статья «Методические аспекты внедрения практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование».

Структура магистерской диссертации включает в себя введение, две главы, заключение, список использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИК АРТ-ПЕДАГОГИКИ И АРТ-ТЕРАПИИ

1.1 Исторический контекст формирования и развития арт-педагогики и арт-терапии

Арт-педагогика и арт-терапия – это синтез педагогики, психологии и различных видов искусств. Признание ценности человеческих ресурсов как важнейшего условия устойчиво развивающегося общества, настоятельная потребность в реализации творческого потенциала личности как залог успешной адаптации в современном обществе определяют уникальность арт-педагогики как синтеза двух областей научных знаний: искусства и педагогики. При активном взаимодействии личности с различными видами искусств происходит развитие познавательной деятельности, формирование эмоционально-волевой сферы, выбор оптимального личностного развития, становление индивидуальности [42].

Арт-педагогика и арт-терапия возникли на границе слияния таких наук, как педагогика, психология, культуроведение и социально-культурная деятельность [52].

Арт-педагогика занимается изучением закономерностей воспитания и развития личности посредством искусства.

Арт-педагогика – это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства [42].

Арт-педагогика имеет с общей педагогикой единые конечные цели – помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, научиться познавать окружающий мир, то есть помочь развивающейся личности в ее социализации и самореализации. Особенностью арт-педагогики является то, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельности, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом

Основное отличие арт-терапии от арт-педагогики заключается в расхождении их целей: если арт-терапия направлена на коррекцию того или иного отклонения у ребенка, то арт-педагогика связана с непосредственным развитием всех сторон личности, а особенно – эстетической [59].

В далекие исторические времена, в истории определенные как истоки человеческой цивилизации, жрецы, а затем врачи, философы, педагоги использовали разные виды искусства для лечения души и тела. Они задумывались над тайнами влияния живописи, театра, движений, музыки, пытаясь определить их роль как в восстановлении функций организма, так в формировании духовного мира личности [42].

Самая древняя притча, связанная с использованием музыки как лечебного средства, представлена в Ветхом Завете. В ней говорится, что Давид, играя на арфе, излечил Саула от нервной депрессии. В мифологии древних греков образы Аполлона (покровителя искусств) и его сына Асклепия (покровителя врачевания) являлись символами связи искусства и медицины [60].

Использование разных видов искусства в целях врачевания наблюдалось в Древней Греции, Китае и Индии.

В Древней Греции изобразительное искусство рассматривали как эффективное средство воздействия на человека. В галереях выставляли скульптуры, олицетворявшие благородные человеческие качества («Милосердие», «Справедливость» и др.). Считалось, что, созерцая прекрасные изваяния, человек впитывает все лучшее, что они отражают. То же самое относится к картинам великих мастеров.

Древние греки придавали особое значение театру. Первый театр возник именно в Древней Греции. В Афинах, Спарте и других областях Греции театр был государственным учреждением. С помощью силы театрального воздействия проповедовались определенные идеи, формировалось мировоззрение народа. Театр давал зрителям живые уроки героизма, воспитания воли, верности своим идеалам. Сильные духом

Прометей, Эдип, Антигона, Электра, их переживания привлекали к себе и вызывали сострадание [17].

В классической Греции музыкальное искусство воспринималось как триединство «мусических искусств» – поэзии, танца и собственно музыки. Виднейшие древнегреческие философы Пифагор (VI в. до н. э.), Аристотель, Платон (IV в. до н. э.), указывали на профилактическую и лечебную силу воздействия музыки. Они считали, что музыка устанавливает порядок во всей Вселенной, в том числе нарушенную гармонию в человеческом теле. Было замечено, что музыка, прежде всего ее основные компоненты – мелодия и ритм, изменяют настроение человека, перестраивают его эмоциональное состояние [6].

Целительное воздействие звучания определенных музыкальных инструментов отмечал Демокрит (V в. до н.э.). Он советовал слушать флейту для излечения смертельных инфекций. А, по мнению Платона, снятию головной боли помогали лечебные травы, их воздействие усиливалось пением и музыкой магического характера [60].

Итальянский музыкальный теоретик Средневековья Дж. Царлино (1517–1590) описывает, как Сенократ звуками трубы возвратил здоровье безумным, а Талет звучанием древнего музыкального инструмента кифары излечил чуму. Пророк Давид игрой на кифаре и пением помог библейскому царю Саулу избавиться от депрессии.

Врач Асклепий музыкой утихомиривал ссорящихся, а с помощью звуков трубы улучшал слух слабослышащим. Гомер в «Одиссее» повествует о лечении ран воина звуками музыки и пения, о том, как Ахилл снимал эмоциональное напряжение своим пением и игрой на лире. По мнению древних греков и римлян, музыка, исполняемая на цитре, способствовала процессу пищеварения [42].

В трактате римского государственного деятеля и философа Боэция (480–524) «Наставления к музыке» повествуется, что музыканты «Терпандр и Арион из Метимны посредством пения избавили жителей Лесбоса и ионян

от тяжелых болезней. А Исмений Фиванский... избавил от страданий многих беотийцев, которых мучили сильные подагрические боли» [45, 49].

Считалось, что вокалотерапия эффективна при врачевании. Свойство голоса выражать чувства и эмоции наилучшим образом проявляется в искусстве пения, имеющего многовековую историю. Художественное пение существовало уже до нашей эры в Египте, Малой Азии, Древней Греции.

В Древней Греции сольные вокальные произведения исполнялись поэтами-композиторами, певшими под аккомпанемент кифар, авлоса, лир и арфообразного инструмента – тригона. Слово исполнителя адресовалось к сознанию человека, тембр и музыкальное сопровождение – непосредственно к чувствам.

Известны идеи Платона, связанные с музыкотерапией. По его мнению, ритмы и лады, воздействуя на мысль, делают ее сообразной им самим. Вслед за Платоном и Пифагором идеи о влиянии искусства на человека развивал Аристотель в учении о катарсисе – концепции очищения души человека в процессе восприятия искусства. Он указывал, что такое очищение (катарсис) подобно устранению необузданного пафоса, как и субъективного буйства – следовательно, обновлению моральных критериев, а именно: обособившийся в своих страданиях от жизни общества индивид поднимается от своей частной единичности до всеобщности, последнее идентифицируется с жизнью и устремлениями общества [30].

В античных источниках находится множество свидетельств чудесного исцеления благодаря воздействию того или иного вида искусства.

Танец использовался древними в целях врачевания. И в более поздние времена в Италии движения под быструю, динамичную музыку считались эффективным средством лечения тарантизма (укуса паука-тарантула). Больные в «бешеном» темпе в танце «тарантелла» двигались до полного изнеможения, «вытанцовывая» яд из тела [30].

Уже в VI в. до н.э. в Китае существовали первые философские школы. Их создатели видели педагогический смысл использования искусства «в

развитии «пяти постоянств» или врожденных добродетелей: человеколюбия, чувства долга, благопристойности, разумности и правдивости» [67].

В Древнем Китае, как и в Греции, музыка использовалась достаточно широко и в соответствии с правилами традиционной китайской медицины. В основе древнекитайских подходов к диагностике и лечению (в том числе с использованием музыкотерапии) применялось воздействие на активные биологические точки, или точки акупунктуры [6].

Отечественный музыкотерапевт, искусствовед, врач и музыкант С.В. Шушарджан, раскрывая исторический аспект использования музыкотерапии, отмечает: «Музыка была неотъемлемой составной частью всей жизни, частью философской, космологической и религиозной картины мира китайцев на протяжении нескольких тысячелетий, одинаково – порывом души и продуктом ума».

Древнекитайская философия и медицина разделяют все происходящее и существующее в мироздании на две категории – психическую энергию «Ян» и «Инь» (мужскую и женскую). Эта энергия движется в теле по определенным проходам – меридианам, связанным между собой. Каждый меридиан связан еще с одним из внутренних органов человека. Лечение душевных и физических расстройств осуществлялось посредством воздействия определенных тонов, звуков музыкальных инструментов на активные точки меридиана и связанные с ними области тела [17].

Особенностью китайской медицины является соматопсихический подход, согласно которому каждому органу соответствует своя психическая функция. Так, печени соответствует эмоция – гнев. При гиперфункции (избытке) проявляются упрямство, агрессия, гнев, при гипофункции (недостатке) – боязливость, страх, депрессия. Принцип пяти тонов согласуется с пятью типами семантического интонирования в китайском языке, с загадочными законами природы, с частями света и континентами, с тем, что у человека пять плотных органов и он обладает пятью чувствами [60].

По мнению древних китайцев, музыка (пентатоника), благодаря действию этих законов, находится в гармонии с природой и имеет огромную силу воздействия на человека. Звуки музыки рассматривались по отношению к телу человека, которые сообщали ему те или иные свойства. Особое место в системе китайской музыкотерапии занимали музыкальные инструменты, посредством которых устанавливалась связь между их звучанием, вибрациями различных органов тела и колебаниями космоса. Музыка, воздействуя таким образом на человека, приводила его в состояние гармонии с природой [42].

Музыкотерапия широко использовалась и в Древней Индии. Она основывалась на идее единства Вселенной и закона ритма, воздействующих на духовную сущность человека.

Музыковеды полагают, что сначала человек выражал свои мысли и чувства низкими и высокими, короткими или продолжительными звуками. Глубина его тембра говорила о силе и мощи, а высота тона проявляла любовь и мудрость. Человек передавал различные эмоциональные состояния с помощью многообразия музыкальных звуков. Это постепенно превратило музыку в особый язык, с помощью которого выражаются различные человеческие состояния.

Индийская философия считает, что даже самый простой язык, слово, речь не могут существовать без музыки, что воздействие музыки зависит не только от мастерства исполнителя. Ее эффект на слушателя определяется и уровнем духовного развития музыканта, по этой причине значение музыки различно для каждого человека [6].

Музыка Индии сохранила до настоящего времени мистицизм тембра и тональности, открытый еще в древности. Особое место в воздействии на человека в индийской музыкотерапии занимает пение. Вокальное искусство более естественно по сравнению с инструментальным, поэтому считается более высоким. В Древней Индии считалось, что в голосе выражает себя душа. Сначала вызывается активность в уме. Ум с помощью мысли проецирует

тонкие вибрации в ментальном плане. При этом вибрации в виде дыхания через внутренние органы (область живота, легких, носоглотки) образуют голос. Голос выражает позицию ума, ложную или истинную. Он также обладает силой магнетизма как идеальный природный инструмент [30].

Индийская философия утверждает, что отражение спокойствия души и мира может быть осуществлено с помощью музыки. Ни одно искусство не способно так вдохновлять личность, как музыка. Любой человек, общаясь с искусством, достигает в той или иной области высокой степени возвышенного «поля мысли» [60].

В Средние века практика музыкотерапии связана с теорией аффектов, которая изучала воздействие различных ритмов, мелодий и гармоний на эмоциональное состояние человека. Устанавливались различные отношения между темпераментом пациента и предпочтением им того или иного характера музыки. По мнению немецкого ученого и музыканта Атаназиуса Кирхера, «психотерапевтические возможности музыки заключались в ее посредничестве между музыкой сфер (*musica mundana*) и той, которая заключена в движении физиологических процессов в теле (*musica humana*). Приводя в соответствие последнюю с первой, музыка оказывает оздоравливающее воздействие».

Известно, что в начале XIX в. французский врач-психиатр Жан Этьен Доминик Эскироль стал вводить музыкотерапию в психиатрические учреждения. Применение музыки в медицине носило преимущественно эмпирический характер.

Первые попытки научного осмысления механизма воздействия музыки на организм человека относятся к XVII в., а экспериментальные исследования – к концу XIX–началу XX в. Ученые делали попытки подвести физиологический базис под эмпирические факты [42].

В России интерес к проблеме взаимосвязи музыки и медицины очевиден. По инициативе В.М. Бехтерева в России в 1913 г. был основан комитет по исследованию музыкально-терапевтических эффектов, в

который вошли ряд видных врачей и представителей музыкального мира. Специальные исследования С.С. Корсакова, В.М. Бехтерева, И.М. Догеля, И.М. Сеченова, И.Р. Тарханова, Г.П. Шипулина и др. выявили положительное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную.

Важными были выводы о том, что отрицательные эмоции (страх в первую очередь) блокируют функции коры головного мозга, что приводит к потере ориентировки человека в окружающей среде и может стать причиной его смерти. Положительные эмоции от общения с искусством оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы, содействуют психоэмоциональному напряжению человека, мобилизуют его резервные силы, обуславливают его творчество во всех областях искусства, науки и всей жизни в целом. Именно эти выводы отечественных ученых легли в основу научного обоснования использования искусства в коррекционной работе со взрослыми пациентами и детьми [49].

В Европе практика использования изобразительного творчества в лечении больных, имеющих психические расстройства, относится к началу XX в. В Великобритании такой деятельностью занимались М. Ричардсон, Дж. Дебуффе, Е. Гутман и др. Осуществляется взаимодействие представителей «художественного мира» с психиатрами. Изобразительная деятельность психически больных оказывается объектом научного осмысления, применяется в целях диагностики. Опыт использования художественного творчества в преодолении недугов и ускорении процессов восстановления и реабилитации описан в книге А. Хилла «Изобразительное искусство против болезни» (1945). Он ввел в европейскую науку и практику термин «арт-терапия» по отношению к изобразительному искусству как средству лечебного воздействия (А.И. Копытин) [30].

В США в 1940-е гг. М. Наумбург использовала в психотерапевтической работе с детьми рисуночные техники, рассматривая выражение ребенком своих переживаний в изобразительной деятельности в

качестве инструмента исследования его бессознательных процессов. В это время арттерапия развивается в контексте теоретических идей З. Фрейда и К. Юнга и в психотерапевтической практике используется как метод лечебного воздействия на психически больного через включение его только в изобразительную деятельность. Лечебный эффект в американском арт-терапевтическом направлении обосновывается с помощью идей традиционного психоанализа [6].

Известно, что главным регулятором человеческого поведения служит сознание. З. Фрейд открыл, что за покровом сознания скрыт глубинный пласт неосознаваемых личностью стремлений, желаний, которые отягощают жизнь и могут стать причиной нервно-психических заболеваний. Это направило его на поиск средств избавления пациентов от конфликтов между тем, что говорит их сознание, и потаенными, бессознательными побуждениями. Так появился фрейдовский метод исцеления души, названный психоанализом.

К. Юнг полагал, что после выявления основных внутриспсихических конфликтов и выражения их через искусство, художественную деятельность, пациент сможет самостоятельно регулировать свою психическую деятельность, раскрывая скрытые возможности [60].

В связи с этим суть арт-терапевтического воздействия состоит в том, что эмоционально травмирующая ситуация при помощи разных средств искусства и художественной практики с помощью психотерапевта находит внешнее выражение, доводится до катарсисической разрядки, вследствие чего облегчается состояние пациента.

Используя идеи К. Юнга о возможностях художественного творчества в психоаналитической, психотерапевтической практике, Р. Пикфорд, М. Милнен, Д. Винникотт и др. внесли большой вклад в развитие арт-терапии, в основе которой в то время было изобразительное искусство [6].

Вторая половина XX в. характеризуется созданием первых профессиональных объединений арт-терапевтов (в 1963 г. появились

Британская ассоциация арт-терапевтов, Американская арт-терапевтическая ассоциация). Целями и задачами деятельности этих объединений было содействие сохранению психического и физического здоровья граждан посредством изобразительного искусства и других видов творчества в качестве психотерапевтического инструмента.

В 1970-е гг. Британская ассоциация арт-терапевтов сделала первые шаги по внедрению арт-терапии в государственное здравоохранение. В это же время начинается подготовка специалистов-арт-терапевтов в США и Великобритании. А в 1980–1990-е гг. характерным для арт-терапевтической практики является повышение ее роли в образовании, в частности, в специализированных школах [60].

Рассмотрение искусства как фактора психического развития детей, обоснование использования изобразительных приемов в работе с детьми в качестве психотерапевтического и психокоррекционного инструмента дается в работах Х. Рид (1943), Е. Крамер (1958, 1971).

В России такой опыт работы представлен в работах Е.И. Бурно (1989), Г.В. Бурковского, Р.Б. Хайкина (1982), О.А. Карабановой (1997) и др. Изобразительная деятельность позволяет детям без слов выразить свои мысли. Использование же продуктов изобразительной деятельности (рисования, лепки, декоративно-прикладного искусства) облегчает отреагирование переживаний и фантазий, способствует изменению поведения [42].

Во второй половине XX в. музыкотерапия выделяется как самостоятельное направление. Оно широко практикуется в странах Европы и США. Этот период характеризуется организацией музыкально-психотерапевтических обществ и центров в Швеции, Австрии, Швейцарии, Германии, России. Интерес к использованию искусства в целях коррекции, к механизму его воздействия на человека в конце XX в. заметно вырос. Это связано с научно-техническим прогрессом (появлением аудиовизуальных средств, медицинской техники и пр.).

В свою очередь, это позволило более глубоко изучать физиологические реакции организма в ответ на воздействие музыки. В то же время этот интерес определяется возможностью применения музыки как лечебно-коррекционного средства, обеспечивающего гармонизацию состояния человека: снятие напряжения, утомления, повышение эмоционального тонуса, развития эстетических потребностей [45].

Обзор направлений арт-терапии содержится в работах Л.С. Брусиловского, В.Е. Рожнова, З. Матейновой, С. Машуры, В.И. Петрушина.

В настоящее время различные виды арт-терапии представлены практически во всех странах как в медицине (при нервно-психических, соматических заболеваниях), так и в психологии (общей, медицинской, специальной), поскольку при любой структуре нарушения так или иначе затрагивается аффективная сфера.

Особое место среди современных видов арт-терапии занимает музыкотерапия. Каждая из музыкотерапевтических школ Европы имеет свою концепцию. Это получило отражение в книге В.С. Шушарджана (1998), на материалы которой мы опираемся при раскрытии тенденций развития музыкотерапии.

Так, во Франции и Голландии музыкотерапия широко используется и в практике психотерапии, и в хирургии. При этом музыка подбирается с учетом ее физиологического воздействия на организм, особенностей человека, его заболевания. В Голландии музыка используется и при лечении сердечно-сосудистых заболеваний. Определенная классическая музыка оказывает позитивное влияние на сердечно-сосудистую систему человека, помогает справиться с одиночеством, улучшает самочувствие человека [6].

Известный французский отоларинголог А. Томатис исследовал влияние звуков высокой частоты на психику человека. Он показал, что человек не просто слышит: воспринимаемые им колебания воздействуют на нервы внутреннего уха и, преобразуясь там в электрические импульсы, направляются в мозг. Некоторые попадают в слуховые нервы и

воспринимаются как звуки, другие – в мозжечок, ответственный за сложные движения и чувство равновесия. Оттуда они передаются в лимбическую систему, контролирующую эмоции и выделение биохимических веществ, в том числе гормонов, влияющих на организм. Электрический потенциал, создаваемый звуком, также поступает в кору головного мозга, регулирующую высшие психические функции человека, сознательное управление его поведением.

По мнению А. Томатиса, ухо – один из органов, формирующих человеческое сознание. До него большинство исследователей не обращали внимание на то, что слышание – лишь сторона большего динамического процесса, в котором задействована каждая клетка тела. Звук является одним из энергетических источников мозга и всего организма. Выявлена непосредственная связь между диапазоном слухового восприятия человека, диапазоном вибраций его голоса и состоянием здоровья.

Шведская школа музыкотерапии (основатель А. Понтвик) исходит из концепции психорезонанса, в которой указывается, что глубинные слои человеческого сознания резонируют со звучащими гармоническими формами и оказываются доступными для понимания. А. Понтвик, опираясь на взгляды К. Юнга, на понятие «коллективного бессознательного», разработал представления о способах раскрытия глубинных слоев психики посредством соотношений звуков, дающих эффект обертонов [42].

В США музыкотерапия получила признание после второй мировой войны, когда она успешно применялась при лечении эмоциональных расстройств у ветеранов. Дальнейшее развитие музыкотерапии отмечалось после демонстрации ее эффективности в работе с детьми и престарелыми людьми. В 1950 г. создана Национальная ассоциация музыкальной терапии.

В американском направлении музыкальной терапии, как отмечалось ранее, лечебный эффект объясняется в русле традиционного психоанализа. Во время сеанса психотерапевт при помощи музыки приводит пациента к осознанию эмоционально травмирующей ситуации, добиваясь

катарсисической разрядки. При этом большое значение придавалось выбору музыкальных произведений, вызывающих желаемые ассоциации образов, чувств, анализ которых помогает выявить основу скрытого конфликта [45].

Одним из наиболее известных современных арт-терапевтических центров США является открытая в 1990 г. в университете Нью-Йорка клиника музыкальной терапии Нордофф-Роббинса. Развиваемое в ней направление инструментальной и вокальной терапии основывается на творческом подходе, подчеркивающем роль «живой» музыки как средства коммуникации. Работа с пациентами в данной школе предполагает вовлечение их в процесс сочинения музыки вместе с терапевтом с помощью различных музыкальных инструментов (барабана, бубна, тамбурина, пандейры, маракасов и др.). Кроме этого, в клинике проводится широкий спектр исследований по другим видам арттерапии (в частности, драмтерапии, вокалотерапии и др.). Особое внимание уделяется изучению воздействия арт-терапевтических методик на детей с различными нарушениями, где делается акцент на интеграцию различных видов арт-терапии и включение пациента в лечебно-направленную художественную деятельность посредством импровизации. Помимо индивидуальной музыкотерапии активно используется групповая форма, где творческий потенциал участников проявляется в совместной драматической импровизации, сочинении музыки, песен, в игре на инструментах. Активное участие в музыкально-терапевтическом сеансе пациента, выражающего свое эмоциональное состояние в разных видах искусства, приводит к разрушению имеющегося у него внутреннего конфликта [7].

В Англии, в Лондоне, в 1975 г. организован Центр музыкальной терапии, который занимается разработкой музыкально-терапевтических программ для специальных школ и клиник Лондона. В Германии в 1985 г. при медицинском факультете университета Виттен/Хердеке создан Институт музыкальной терапии, где музыкотерапия применяется в детской и общей психиатрии, педиатрии, невропатологии, интенсивной терапии и др. [42].

В России во второй половине XX в. арт-терапия разрабатывается и используется в лечебных и коррекционных целях как в различных направлениях медицины, так и в психологии, в частности, в специальной психологии.

Эффективность использования разных видов арт-терапии в коррекции и лечении подтверждается широким спектром работ по музыкотерапии (Л.С. Брусиловский, В.И. Петрушин, И.М. Гринева и др.), вокалотерапии (С.В. Шушарджан), изотерапии (А.И. Захаров, Р.Б. Хайкин, М.Е. Бурно и др.), библиотерапии (В.В. Мурашевский, А.М. Миллер, Е.Ю. Рау, Ю.Б. Некрасова и др.), имаготерапии (И.Е. Вольперт, Н.С. Говоров).

Отечественная школа использования искусства в лечении и коррекции в последние годы достигла огромных успехов и показывает, что разные средства искусства, особенно музыка, оказывают лечебное и коррекционное воздействие как на физиологические процессы организма, так и на психоэмоциональное состояние человека.

Выявлено, что отдельные элементы музыки вызывают адекватные характеру раздражителя психические состояния, а при восприятии музыки различных направлений и стилей меняются частотные характеристики ЭЭГ (В.Н. Мясищев, А.Л. Готендинер, 1975) [45, 49].

Показано усиление альфа-ритма в ЭЭГ взрослого человека при получении им удовольствия от прослушанной музыки (Н.Д. Маслова, 1975). Положительное влияние искусства на центральную нервную систему отмечали психиатры А.Л. Гройсман и В. Райков. Последний указывал на психокоррекционное воздействие живописи на человека, особенно при его активном участии в изобразительной деятельности и создании живописного произведения. Наблюдения психотерапевта С. Мамулова показали, что нормализации деятельности сердечно-сосудистой системы помогает музыка, исполняемая на кларнете и скрипке. Воздействие мелодичной музыки обеспечивает седативный эффект, музыка ритмичная, энергичная, с умеренным темпом и динамикой является тонизирующей при

восстановительной сосудистой терапии, в том числе при нарушении мозгового кровообращения (И.М. Гринева).

Лечебное воздействие художественного пения, вокалотерапии, характер ее применения в лечебно-оздоровительной практике показаны С.В. Шушарджаном (1994). Обнаружено подавляющее действие некоторых музыкальных программ на культуры микроорганизмов: стафилококка и *E. Coli* (С.В. Шушарджан, А.А. Стехин, Г.В. Яковлева, В.А. Ишутин, В.Е. Гинзбург, 2000) [7].

В Москве в 1997 г. создана Международная академия интегративной музыкотерапии (МАИМ), где лучшие достижения современной клинической и традиционной (народной) медицины, компьютерной технологии и искусства были объединены в систему под названием интегративная медицина. Целью данного направления является профилактика, коррекция и поддержание здоровья человека. Одной из задач академии является подготовка специалистов нового поколения – музыкотерапевтов, синтезирующих знания и навыки музыканта и врача, использующих немедикаментозное воздействие на человека с целью восстановления нарушенных функций его организма.

Огромный вклад в создание отечественного научного центра по музыкотерапии в стенах МАИМ внес ее ректор – С.В. Шушарджан, доктор медицинских наук, профессор, действительный член Международной академии энергоинформационных наук, президент Международной ассоциации традиционной музыки, профессиональный оперный певец.

Представители отечественной школы музыкотерапии принимали активное участие в третьем Международном конгрессе по Интегративной медицине в Италии в 1999 г., где рассматривались перспективы объединения традиционных и альтернативных систем коррекции и восстановления здоровья человека.

В мае 2000 г. в Москве на базе МАИМ был организован Первый Международный Конгресс «Музыкотерапия и Восстановительная

медицина в XXI веке». На большом форуме, где присутствовали специалисты в этой области из Великобритании, Италии, Румынии, России и стран ближнего зарубежья, обсуждались различные вопросы использования музыкотерапии в восстановительной медицине. Основными направлениями дискуссий явились стратегия и перспективы развития нового направления восстановительной медицины (А.Н. Разумов); общая концепция развития музыкотерапии и подготовка кадров России (С.В. Шушарджан); значение психосоматической музыкотерапии (Р. Фортуната); нефармакологический метод лечения «музыка мозга» (Я.И. Левин); связь музыкальной психотерапии с концепциями ведущих психотерапевтических школ (В.И. Петрушин); использование музыки в реабилитации ребенка (Н.Ю. Паутова) [42].

Среди различных арт-терапевтических школ и направлений, использующих музыкотерапию в лечебной и коррекционной практике, особо следует выделить исследования по изучению влияния этого вида искусства на детей с проблемами в развитии.

В 1970-1980 гг. было издано несколько монографий, посвященных музыкотерапии, в которых имеются главы о применении музыки с лечебной целью у детей, страдающих неврозами (К. Швабе, 1974), ранним детским аутизмом (Р.О. Бенензон, 1973), органическими заболеваниями головного мозга (Э. Коффер-Ульбрих, 1971). Также проводились исследования по объективизации влияния музыки на детей (У. Грюс, Г. Грюс, З. Мюллер, 1971). В 1982 г. в Берлине вышла книга Ю. Брюкнер, И. Медераке и К. Ульбрих «Музыкотерапия для детей», в которой детально рассматриваются виды музыкотерапии, используемые в коррекционной работе с детьми [7].

В России в настоящее время психокоррекционная практика использования разных видов арт-терапии с детьми с отклонениями в развитии представлена в работах Ю.Б. Некрасовой «Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации заикающихся», Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецовой «Психокоррекционная работа с детьми,

имеющими нарушения психического развития», Е.Ю. Рау «Роль игровой психотерапии (сказкотерапии) в устранении заикания у дошкольников».

В настоящее время можно выделить несколько направлений использования искусства в коррекционной работе: психофизиологическое (связанное с коррекцией психосоматических нарушений), психотерапевтическое (связанное с воздействием на когнитивную и эмоциональную сферы), психологическое (выполняющее катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции), социально-педагогическое (связанное с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно-эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве). Реализация этих направлений в работе с детьми с проблемами осуществляется через определенные психокоррекционные, коррекционно-развивающие методики, которые используются в рамках арт-педагогики и арт-терапии [42].

Таким образом, арт-терапия уходит корнями в древность, в древности искусство использовали для врачевания души и тела. Воздействие искусства на человека как способ врачевания применялось в Древней Греции, Египте, Междуречье, Китае и Индии. Однако лишь в XX веке искусству стали официально приписывать терапевтическую функцию, основываясь на конкретных положительных результатах научных исследований [52].

Развитие арт-терапии характеризуется следующими этапами:

- древность: первообразом арт-терапии могут служить разнообразные виды сакрального искусства, нередко применяемого с лечебной целью;
- по одной из версий, термин «арт-терапия» был впервые употреблен Адрианом Хиллом в 1938 году при описании занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях;
- в качестве особого вида профессиональной деятельности арт-терапия начала развиваться в Великобритании после Второй мировой войны, причем в тесной связи с психотерапией;

– 50-60-е годы: произошло преобразование западной психиатрической службы, что привело к формированию амбулаторных услуг и к тому, что арт-терапевты начали более тесно работать с психотерапевтами, социальными работниками, педагогами;

– в 1969 году была создана Американская арт-терапевтическая ассоциация, объединявшая арт-терапевтов-практиков;

– в 1960-1980 годах были созданы профессиональные объединения, которые способствовали государственной регистрации арт-терапии как самостоятельной специальности;

– с 90-х годов XX века – арт-терапия оформилась как самостоятельный метод с собственной методологией и разнообразным, высокодифференцированным инструментарием [8, 52].

Арт-педагогика сложилась как самостоятельное направление в педагогической науке и практике на рубеже XX–XXI веков. Сначала ее рассматривали в качестве ответвления арт-терапии, а методы применялись преимущественно при коррекционно-направленной работе с детьми, которые отстают в физическом или умственном плане [8].

Кратко можно выделить следующие этапы развития арт-педагогики:

– древние времена: искусство всегда шло рядом с образованием и развитием личности человека: колыбельные, потешки и пр. в Древние времена, церковные песнопения в период Средневековья, театральное искусство в Новом времени;

– конец XIX века: появились первые фундаментальные работы, теоретически обосновавшие влияние различных видов искусства и художественного творчества на становление личности ребенка;

– первая половина XX века: активное практическое использование возможностей искусства в образовании. Пример – программа работы «вальдорфской школы», где, по мнению немецкого философа Р. Штейнера, только с развитием художественного «фундамента» ребенка можно воспитать его личность;

- в конце XX века Ю.С. Шевченко и А.В. Крепица впервые отделяли арт-терапию и арт-педагогику;
- в 2001 году под руководством Е.А. Медведевой был издан первый учебник по арт-педагогике;
- арт-педагогика отличается от арт-терапии тем, что нацелена на педагогические задачи развития человека, а психокорректирующая функция является в ней вспомогательной (тогда как в арт-терапии она главная);
- XX–XXI века – формирование нового практико-ориентированного научного направления – арт-педагогики [9].

1.2 Понятийный аппарат области арт-педагогики и арт-терапии

Первые идеи о необходимости использования искусства в работе с детьми, как эффективного, наиболее приемлемого и доступного для педагога метода, были обоснованы немецким психиатром А. Кронфельдом еще в 1927 г.

Термин арт-педагогика появился в середине прошлого века и образовался на стыке педагогики, психологии, художественной деятельности и арт-терапии [47, с. 24].

Согласно исследованию Л.Д. Лебедевой, арт-педагогика буквально переводится с английского термина «art-pedagogy» [48].

Этимология термина «арт-педагогика» восходит к английскому art. Однако в английском языке art означает визуальное искусство (прежде всего живопись, а также графика, скульптура). В русском же языке арт трактуется как в целом «искусство». Исходя из этого можно было бы рассматривать термин «арт-педагогика» как аналогичный русскоязычному термину «педагогика искусства». Однако в понимании данных терминов нет такой прямолинейности. В наши дни «термин «арт-педагогика» распространен гораздо шире, чем «педагогика искусства». Более широкое его употребление, на наш взгляд, связано с англоязычной основой термина «арт-педагогика» (что свойственно современной тенденции англоязычных

заимствований в науке и коммуникации в обществе), краткостью («арт» вместо слов «искусство», «художественный»), звуковой броскостью и широким кругом современных ассоциаций слова «арт» (от традиционных «артист», «артистизм», к сравнительно новым: соц-арт, поп-арт, оп-арт, арт-рок; арт-группа, арт-объект, арт-пространство, арт-каталог, арт-менеджер, арт-директор и др.)» [11, с. 283].

В педагогической традиции сложилось понимание термина «педагогика искусства», как относящегося к художественному образованию, в широком смысле слова «художественное», вбирающего в себя разные виды «художеств», то есть разных видов искусства. Причем такая «педагогика художественного образования обычно рассматривается с мономодальной позиции, в отношении освоения ребенком (личностью) какого-либо вида искусства: музыкального (музыкальное образование), изобразительного, литературного, хореографического, театрального искусства и др. Ребенок осваивает эти виды искусства институционально в общеобразовательной школе или во внеурочной деятельности и системе дополнительного образования» [10, с. 44]: в художественной или музыкальной школе, изостудии, школе искусств, театральном или хореографическом кружке или студии и др.

Внутри художественного образования, формирующегося издавна (еще с древности возникали способы и приемы обучения, передачи владения каким-либо видом искусства), складывались специфические методы освоения искусства, технологии обучения. Но сам термин «арт-педагогика» возник на грани XX-XXI веков внутри арт-терапии, объединяющей искусство и психокоррекцию (точнее: искусство, психологию, медицину).

В конце XX века эти два понятия в науке были впервые отделены Ю.С. Шевченко и А.В. Крепицей [85], а в 2001 году под руководством Е.А. Медведевой был издан первый учебник по арт-педагогике [7] (однако авторы еще рассматривали арт-терапию как направление психотерапии и

коррекционной педагогики, объединяя в синкретичное целое арт-терапию и арт-педагогику). Многие ученые применяют понятия арт-педагогика и арт-терапия как синонимы (М.Ю. Алексеева, И.В. Давыдова, А.В. Гришина, Л.Д. Назарова и др.), используя арт-педагогические методы и приемы в решении терапевтических, психокоррекционных задач. По мнению А.Б. Афанасьевой, эти явления нельзя отождествлять, хотя их взаимосвязь несомненна.

Арт-педагогика отличается от арт-терапии двумя основными качествами: во-первых, нацеленностью на педагогические задачи развития человека, а психокорректирующая функция является в ней вспомогательной (тогда как в арт-терапии она главная). Во-вторых, арт-педагогика нацелена не на особых детей, в целом, людей, не только детей, но и взрослых, имеющих какие-то нарушения (неврологические и др.), а на всех участников образовательного процесса, независимо от их физического и психологического состояния, поэтому арт-терапия применяется прежде всего в специальном образовании, а арт-педагогика — в общеобразовательной школе. Арт-педагогика шире, она вбирает в себя арт-терапевтическое воздействие, но направлена на более объемный круг задач и широкую аудиторию.

От художественного же образования и педагогики искусства арт-педагогика отличается тем, что она направлена на всех детей, независимо от их уровня художественных способностей, и нацелена не на получение художественно ценного результата, который презентуется обычно в итоге этапа обучения в концертной или выставочной деятельности, а на процесс познания внешнего и своего внутреннего мира, самореализации и самовыражения.

Таким образом, исследовательское поле арт-педагогики находится на пересечении полей арт-терапии и педагогики искусства, подобно сцеплению множеств (в теории множеств в математической науке), связано с ними, но имеет свою специфику [9].

Арт-педагогика – это особое направление в педагогике, где обучение, развитие и воспитание личности ребенка осуществляется средствами искусства в любом преподаваемом предмете. Данная дисциплина отличается от приемов традиционной системы образования тем, что трактует непосредственное творческое взаимодействие педагога, ученика и родителей. Стоит так же отметить то, что и педагог, и дети и родители являются носителями культуры, а арт-педагогика позволяет плодотворно работать с различными категориями детей: от одаренных до девиантных [7].

С конца XX века арт-педагогика стала развиваться как самостоятельное направление. Как явление термин «арт-педагогика» еще не имеет устоявшегося определения в педагогической науке.

Рассмотрим толкование понятия арт-педагогика в разных литературных источниках.

Арт-педагогика – современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач [5, с. 6].

Исследования Г.И. Железовой, Д.С. Лотте, В.И. Скворцова и др. показало, что термин «арт-педагогика» включает в себя два понятия:

- «Арт» (от англ. «Art») – искусство, мастерство, ремёсла, художество;
- «Педагогика» (от греч. пайдос – дитя, аго-вести, детовождение) – наука о воспитании, развитии и обучении человека.

Соединив в себе два термина, под арт-педагогикой понимают педагогику искусства; образование, воспитание и развитие человека через искусство [31, с. 2].

Н.Ю. Сергеева дала одно из первых определений (в 2008 г): «арт-педагогика – современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности,

принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач» [69]. Но по словам А.Б. Афанасьевой, смысловое поле арт-педагогики шире [9].

Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева в общем виде понимают арт-педагогiku как синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих:

- разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития;
- формирование основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность [7, с. 6].

Е.В. Таранова понимает под арт-педагогикой отрасль педагогической науки о специфике и закономерностях интегрирующего воздействия всех видов занятий искусством и пробуждаемых ими форм продуктивной активности личности на систему ее социальных связей и отношений, поведенческих стратегий [74, с. 14].

А.Б. Афанасьева) в ряде работ предложила более развернутое определение: «арт-педагогика – это направление педагогики, в котором прежде всего решаются задачи обучения, воспитания и развития личности в пространстве культуры с использованием разнообразных средств искусства, с пробуждением творческого потенциала обучающихся и вовлечением их в художественную деятельность, способствующую более глубокому познанию и осознанию явлений, фактов, текстов культуры во взаимодействии (диалоге) ее элементов, а также пониманию окружающего и собственного внутреннего мира в самовыражении средствами искусства в творческом продукте» [9, 11, с. 284].

Согласно концепции Г. Рид, в соединении понятий «арт» и «педагогика» отмечается сознательный переход от «процессов воспитания» в их общепринятом понимании к живому конструктивному союзу ребенка и взрослого в пространстве искусства. Это определение «позволяет

избежать всякого авторитаризма в понимании воспитания. Не воспитание в искусстве, не место искусства в воспитании, а гуманистический путь воспитания через искусство» [37, с. 121].

Арт-педагогика по отношению к специальному образованию – это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, театрализованно-игровую, художественно-речевую, изобразительную) [53, с.18].

Часто понятие «арт-педагогика» сопоставляют с термином «арт-терапия». Однако они не синонимы, хотя и являются смежными понятиями.

Л.Д. Лебедева пишет: «недопустима замена термина «арт-терапия» на «арт-педагогика», поскольку утрачивается сущность первоначального понятия» [48, с. 4].

Сравнительный анализ понятий «арт-педагогика» и «арт-терапия» проведенный в исследованиях Ж.С. Валеевой, Л.Д. Лебедевой, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведевой, С.В. Стариковой и др. позволяет сделать следующий вывод: в их семантике и практическом содержании есть как общее, так и отличительное.

К общим признакам относится: включение человека в художественно-творческую деятельность; особая «свобода» во взаимоотношениях человека с искусством; используемый одинаковый инструментарий (художественно-выразительные средства); и оказываемое при помощи видов искусства положительное влияние на личность. Так, Е.А. Медведева отмечает: «сходство этих терминов прослеживается лишь в первой части понятий – «арт» – «художественное», синоним искусство. Вторая часть определяет различие: терапия – направление медицины, лечебное воздействие; педагогика – наука об обучении, воспитании и развитии» [7, с. 24].

Основное отличие арт-терапии от арт-педагогики заключается в том, что, являясь синтезом искусства, медицины и психологии, она, прежде всего, реализуется в лечебной и психокоррекционной практике. Главная цель арт-терапии – изучение и изменение психического состояния личности человека, гармонизация его внутреннего мира, восстановление его способности находить оптимальное, способствующее продолжению жизни состояние равновесия.

В основе арт-педагогики находятся теоретико-методологические подходы педагогики, связанные с применением искусства в качестве средства воспитания и педагогической поддержки участников образовательного процесса (детей, учителей, родителей), то есть формирования совокупности их личностных новообразований и выработки индивидуально-ценностных стремлений. С этих позиций арт-педагогика ориентирована на выполнение воспитательной, развивающей, ценностно-определяющей функций, функций экзистенциальной поддержки и поддержки индивидуальности.

Еще одним отличием арт-педагогики от арт-терапии является то, что арт-терапия актуализирует развитие и коррекцию личности, она обращена к тому, что уже присуще человеку, а арт-педагогика, активизируя процесс воспитания, обращается к тому, чего еще нет у человека, но в перспективе должно быть сформировано [16, с. 18].

В понятийном поле педагогических категорий термин «арт-педагогика» часто идентифицируется с понятием «художественное воспитание». Однако Е.А. Медведева отмечает: «понятие «арт-педагогика» не подменяет более узкий термин «художественное воспитание». Арт-педагогика позволяет рассматривать в рамках специального образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекцию) средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры» [7, с. 36].

Основной целью художественного воспитания чаще всего является формирование «человека культуры», эстетическое развитие личности как становление ее эмоционально-ценностного отношения к произведениям искусства, художественного вкуса, эстетических интересов, развитие художественных качеств и способностей и т. д. (А.В. Бакушинский, А.И. Буров, Н.И. Киященко, В.М. Шацкая, Н.Е. Щуркова, Б.П. Юсов и др.) [13].

Таким образом, анализ изученной литературы позволяет сделать вывод, что арт-педагогика – это инновационное, практикоориентированное направление в педагогике, где воспитание, образование, развитие личности осуществляются средствами искусства, не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования. Арт-педагогика подразумевает совместное творчество педагога и ученика в самых разнообразных видах учебной и внеучебной деятельности.

Следует отличать понятия «арт-педагогика» и «арт-терапия». Сходство этих терминов только в первой части понятий – арт – «художественное», искусство. Во второй части отличие: терапия – направление медицины, лечебное воздействие; педагогика – область научного знания, наука об обучении, воспитании и развитии, а в специальном образовании – и коррекции. Следовательно, во второй части понятий отражены направленность, цели, задачи, технология и содержание. Арт-педагогика рассматривает компоненты коррекционно-развивающего процесса, а также художественное воспитание. Последнее более узкое понятие и не идентифицируется с арт-педагогикой [9].

Также А.Б. Афанасьева предлагает выделить в арт-педагогике три направления: мономодальное, интермодальное, полимодальное. Эти же направления существуют в педагогике искусства и арт-терапии.

А.Б. Афанасьева пишет: «Движение от мономодальности к полимодальности в них отражает процессы развития в русле тенденций к интеграции, свойственных системе образования конца XX века и далее. Так, еще в 1970-е годы в концепции музыкально-эстетического воспитания Д.Б.

Кабалевского, была намечена идея межпредметных связей, реализованная в его «Программе» в ряде уроков музыки на уровне переключки материалов уроков музыки с уроками литературы и изобразительного искусства. Например, в 3 классе: прослушивание арии Сусанина из оперы «Жизнь за царя» М.И. Глинки на уроках музыки и чтение думы «Иван Сусанин» К.Ф. Рылеева на уроке литературы; подобное же и с песней «Дубинушка». Также на уровне тематики и содержания ряда разделов, что ярко проявилось в программе 5 класса. Здесь тема первого полугодия «Музыка и литература» реализуется в первой четверти, названной «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы» и во второй четверти «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки». А тема второго полугодия «Музыка и изобразительное искусство» раскрывается в третьей четверти, названной «Можем ли мы увидеть музыку», и в четвертой четверти – «Можем ли мы слышать живопись»» [56].

Поиск межпредметных связей – это лишь первая ступень принципа интеграции. Позже в 1990-е годы возникли и развились полихудожественные концепции преподавания детям: изобразительного искусства (Б.П. Юсов), литературы (В.Г. Маранцман), продолженные их последователями (М.П. Воюшина, Е.А. Заплата, Е.П. Кабкова, В.А. Лубенко, Е.К. Маранцман А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Л.Г. Савенкова и др.).

Именно с 1990-х годов «педагогика искусства» стала развиваться как интегративное направление в русле полихудожественного подхода, а термин «педагогика искусства» вошел в научный обиход. В XXI веке в России появился даже журнал «Педагогика искусства», издаваемый с 2006 г. НИИ художественного образования РАО. Идеи взаимодействия произведений искусства в общеобразовательной школе стали активнее всего развиваться на уроках музыки, что проявилось на страницах созданных учебников музыки различных УМК: «Школа России» и «Перспектива» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной; «Начальная

школа XXI века» и «Школа 2100» В.О. Усачевой и Л.В. Школяр; «Ритм» В.В. Алеева, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак; «Планета знаний» Т.И. Баклановой, УМК «Диалог» А.Б. Афанасьевой, В.А. Шекалова, О.Е. Камыниной и др.

Таким образом, можно утверждать, что, возникнув внутри художественного образования мономодальных видов (музыкальное, художественно-изобразительное, литературное образование), «педагогика искусства», как педагогическое направление, начиная с рубежа XX–XXI веков, устремилась к полимодальности, отражая интеграционные процессы в педагогике этого периода. В недрах «педагогика искусства» зарождались полихудожественный, культуротворческий, культурологический, междисциплинарный, метаметодический, интегративный подходы (то есть подходы, основанные на взаимодействии разных искусств и наук: педагогики, психологии, методик различных дисциплин, разных ветвей искусствоведения, культурологии и т. д.), И в том числе, зарождались приемы, методы, способы включения искусства в образовательный процесс (школы или вуза), то есть зарождались собственно арт-педагогика и свойственные ей арт-технологии [9].

Арт-педагогика складывается как междисциплинарное явление, она направлена на включение искусства в широкий образовательный контекст, в уроки, или занятия во внеурочной деятельности и системе дополнительного образования, не только связанные с искусством, но и с изучением наук в большей мере гуманитарных: родного или иностранного языка, истории, географии, но возможно и естественно-математических наук. Получив самостоятельное развитие, арт-педагогика в XXI веке может применяться широко, однако это требует профессиональной подготовки педагога, его желания, мотивации осваивать новое направление и новые технологии [9].

Таким образом, арт-педагогика сложилась как самостоятельное направление в педагогической науке и практике на рубеже XX–XXI веков. В

ней целенаправленно не ставятся задачи собственно художественного образования, как и не ставятся задачи коррекционной терапии, с которыми арт-педагогика связана «генетически». Эти задачи здесь имеют вспомогательный характер и реализуются среди всех обучающихся, независимо от их уровня художественных способностей и состояния здоровья.

Специфика арт-педагогики – в изучении методов и внедрении в широкую практику произведений и средств искусства, а также художественной деятельности для решения общеобразовательных задач обучения и воспитания, что должно способствовать формированию основ культуры, более глубокому познанию и пониманию окружающего и собственного внутреннего мира, развитию культурного поля личности, ее творческого потенциала.

Применение арт-технологий, базирующихся на междисциплинарном взаимодействии, активизирует учебную деятельность, способствует созданию активной творческой атмосферы на занятии, формирует художественно-познавательный интерес личности, развивает ее креативность, социализацию, позволяет «прожить» произведение искусства, воспринять его через сердечный отклик и выразить свои переживания в творческом продукте, что в итоге имеет культуросозидающее значение в воспитании ребенка или студента.

В целом, арт-педагогика и арт-технологии имеют широкие перспективы и требуют дальнейшего научного развития и внедрения в практику [9].

1.3 Специфика практик арт-педагогики и арт-терапии

Сегодня становится очевидной популяризация идей арт-педагогики, а также обращение повышенного внимания на выявление инновационных подходов к воспитанию современного поколения школьников и студентов. Стремление достичь этих целей обусловлено направленностью современной системы образования на всестороннее развитие личности учащегося.

При изучении мнений разных исследователей обращает на себя внимание то, что базирование процесса эстетического воспитания учеников в современном образовании основывается на убеждении в отражении внутреннего состояния человека во внешнем мире каждый раз во время рисования, танца, пения, написания стихотворений, картин, музыки, создания скульптур и творения рукотворного мира вокруг себя. За счет этого образовательный процесс должен осуществляться на основе эстетического воспитания. Через приобщение ребенка к миру искусства происходит его гармоничное развитие, он знакомится с общечеловеческими ценностями, происходит формирование способности восприятия и оценки прекрасного, выработка эстетического вкуса и стимулирование творческой активности ребенка [8].

XXI век характеризуется заметным снижением общего уровня эстетической культуры, чрезмерной затянутостью «эпохи перемен» и снижением эффективности разнонаправленных методов воспитания. Это приводит к необходимости рассматривать арт-педагогику как:

- направление педагогической науки, целью которого является изучение закономерностей воспитания и совершенствования личности с привлечением средств искусства;
- инновационную технологию, направленную на стимулирование творческого развития обучающихся.

Следует принимать во внимание нахождение арт-педагогики на стадии становления, поэтому она относится еще к малоизученным областям знаний. Следствием этого становится возникновение разных интерпретаций самого понятия арт-педагогики, а также неточностей в ходе ее описания как научной дисциплины [8].

Арт-педагогика относится к отрасли педагогической науки, которая основывается на сочетании педагогики и искусства. Арт-педагогика занимается изучением закономерностей воспитания и развития личности посредством искусства, разрабатывает теорию и практику, занимается

обеспечением разработки теории и практики процесса художественного развития людей и формирования основ культуры личности посредством искусства и художественно-творческой деятельности.

Сущностью арт-педагогики является воспитание, обучение и развитие личности обучающегося через средства искусства, формирование у него основ художественной культуры и овладение практическими навыками в различных видах художественной деятельности.

Как уже было сказано выше, возникновение арт-терапии уходит корнями в древность, однако использование игры в качестве метода арт-терапии началось только с 1920 года. Психоаналитиками в процессе наблюдения за детскими играми было замечено, что во время игры ребенком осуществляется воспроизведение своих переживаний и создание модели «решения» имеющихся у него проблем.

Для арт-педагогики свойственно активное применение фотографий, живописи, музыки, дидактических игр и танцев [8].

В отечественной науке термин «арт-педагогика» появился относительно недавно – в 1997 году после опубликования А.В. Крепица и Ю.С. Шевченко научно-методического пособия «Принципы арт-терапии и арт-педагогики в работе с детьми и подростками» [85].

Однако наиболее интенсивное распространение термина «арт-педагогика» произошло позже – в 2001 году после выхода учебника «Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании» [7, с. 24].

Выделяют следующие признаки арт-педагогики, которые позволяют заявить о ней как о сформировавшейся на сегодня области педагогической деятельности:

- использование искусства и его средств (в совокупности с содержанием какого-либо учебного предмета) в целях освоения интеллектуального и духовного опыта человечества учащимися;
- интериоризация (внутреннее присвоение) знаний, умений и навыков, создание для этого специальных условий;

– отдавание приоритета воспитанию в классической последовательности «обучение – воспитание – развитие личности» [5, с. 23].

Основной целью арт-педагогики является преодоление эмоционально-волевых нарушений личности ребенка путем развития, воспитания и коррекции через искусство, движение, танец, музыку, литературное творчество и разные виды творчества, а также формирование основ художественной культуры посредством искусства [62, с. 10].

Существует расхождение между целями и задачами арт-педагогики и арт-терапии. В число основных целей арт-терапии входит проведение коррекции психоэмоционального состояния клиента, у которого возникли сложности эмоционального развития из-за стрессовой ситуации, переживаний эмоционального отторжения другими людьми, неудовлетворенности семейными отношениями и пр. Такие ситуации становятся причиной детской депрессии, импульсивности эмоциональных реакций, эмоциональной неустойчивости, низкой самооценки, межличностных конфликтов и т. п.

Согласно Р.Ф. Ковтун, цель арт-терапии – дать безопасный выход негативным эмоциям и чувствам, проработать подавленные страхи и тревоги, развить самодисциплину, сконцентрировать внимание пациента на переживаемых им чувствах, поощрить развитие творческих способностей. Иными словами, арт-терапия показана в тех случаях, когда человек чувствует себя неуверенно и психологически не комфортно.

Арт-терапия позволяет:

- раскрыть творческий потенциал человека, его таланты и способности;
- ускорить выздоровление при психических нарушениях и соматических заболеваниях;
- помочь пациенту сконцентрироваться на внутренних переживаниях и научиться контролировать свои эмоции;
- помочь человеку социально адаптироваться;

- наладить контакт между клиентом и значимым для него социальным окружением, установить между ними доверительные отношения;

- дать толчок к выражению своих чувств и мыслей, которые человек не может или не хочет выразить привычным способом [42].

Целями арт-педагогики являются:

- активизировать познавательную деятельность обучающихся через средства искусства;

- развивать эмоциональную память, творческое воображение;

- добиваться гармонизации духовно-нравственного состояния внутреннего мира;

- обеспечивать социализацию и воспитание самоидентификации личности ребенка в ходе его приобщения к национальному и мировому искусству;

- развивать любовь к ценностным смыслам культуры и искусства, духовно-нравственным традициям, запечатленным в музыке, произведениях отечественной живописи, литературе, скульптуре, песнопениях, театре, хореографии, произведениях материальной культуры и пр.

Не вызывает сомнения оказание терапевтического эффекта на формирующуюся личность ребенка всеми функциями культуры и искусства. Следует принимать во внимание различное влияние каждого вида искусства на разных детей, что определяется особенностями их развития.

В настоящее время арт-педагогика занимается изучением положительного эффекта воздействия на детей разных возрастов с разными отклонениями в развитии. Исследователи занимаются изучением исцеляющего воздействия разных арт-терапевтических игр на детей разного возраста с различными отклонениями в развитии. Преимущественно такие наблюдения организуются за детьми, которые находятся в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Использование арт-педагогики позволяет найти путь, который поможет восстановить гармонию в эмоциональном мире ребенка, развить его мышление и самооценку, благодаря чему у ребенка появится возможность бесконфликтного вхождения в мир взрослых, мир родной природы и ее отражения в родном искусстве. Дети обучаются ощущению красоты и гармонии творческого постижения окружающей действительности [8].

Задачи и функции арт-педагогики отличаются от существующих программ художественного обучения тем, что в процессе обучения и воспитания не ставится цель научить ребенка рисовать.

Задачи арт-педагогики заключаются в:

- готовности осуществлять углубленное изучение психолого-педагогической аналитической деятельности детей в условиях организованной экспериментатором личностно-деятельностной среды для детей средствами арт-педагогических упражнений и задач;
- умении вести наблюдение за поведением детей в разных ситуациях арт-педагогических игр с фиксацией их влияния на интеллектуальные, волевые и эмоциональные качества личности ребенка;
- классификации художественно-эстетических арт-педагогических упражнений и задач для детей, у которых имеются отклонения в развитии.

Преимущественно решением этих задач занимаются педагоги и студенты факультетов искусств и культуры. Однако такая деятельность зачастую сопровождается сложностями, так как возникает необходимость компетентности в дидактике, психологии искусства и пр. [8].

В число трудностей входит и необходимость учета индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, ведь могут быть проблемы с речью, эмоциональная «зажатость», отстраненность от коллектива, агрессивность поведения и т. п., что может быть вызвано ранее пережитыми психологическими травмами. Основной целью является создание доверительных отношений с ребенком, вовлечение его в коллективную

коммуникативно-познавательную деятельность через средства искусства при учете их влияния на каждого ребенка индивидуально [8].

Задачами, которые способна и призвана решать арт-педагогика, являются:

- облегчение процесса обучения для ученика и педагога;
- поиск социально приемлемого выхода агрессии и других негативных чувств, возникающих в процессе общения педагога с учениками;
- наличие материала для интерпретации и диагностических заключений о воспитаннике;
- проработка учебного материала с опорой на имеющийся духовный и душевный опыт педагога и воспитанника, что делает знания, умения и навыки личностно значимыми;
- налаживание отношений между учителем и учениками, создание наиболее благоприятных условий для ведения диалога;
- содействие в сохранении целостности человеческой личности, путем воздействуя в процессе обучения на этическую, эстетическую, эмоциональную сферы личности;
- содействие адаптации личности в социуме (самопознанию, самоопределению, самореализации), через приобщение к плодам творчества всего человечества в разных его видах, путем создания собственного творчества;
- развитие рефлексивной культуры, чувства внутреннего контроля, необходимого в процессе обучения;
- содействие развитию всех органов чувств, памяти, внимания, воли, воображения, интуиции в процессе обучения, воспитания, развития средствами классического и народного искусства [14, с. 21].

Задачи арт-педагогики можно разделить на две группы:

1) стратегические:

- создать условия для личностного развития, при котором образование станет важнейшей ценностью и потребностью человека;

– сделать процесс обучения позитивным и мотивированным;

2) тактические:

– поиск, осознание и активизация жизненных ресурсов;

– развитие и активизация творческого потенциала;

– обучение навыкам саморегуляции;

– обучение коммуникативным навыкам;

– развитие сферы восприятия [68, с. 114].

Можно выделить следующие функции арт-педагогики:

– культурологическая – обусловленная объективной связью личности с культурой как системой ценностей, развитием человека на основе освоения им художественной культуры, становления ее творцом;

– образовательная – направленная на развитие личности и освоение ею действительности посредством искусства, обеспечивающая приобретение знаний в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности;

– воспитательная – формирующая нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствующая социокультурной ее адаптации с помощью искусства;

– коррекционная – содействующая профилактике, коррекции и компенсации недостатков в развитии [22].

Арт-педагогика опирается на следующие принципы:

1) принцип самовыражения и спонтанности: проявляется в том, что каждый ученик в процессе занятий самовыражается, его творчество носит спонтанный характер. Для обеспечения положительного эмоционального самочувствия и достижения гармонии с самим собой, с окружающими людьми необходимо давать безопасный выход своим эмоциям.

В ходе выполнения творческих заданий укрепляется вера в собственные силы, развивается индивидуальность, реализуются собственные идеи. Ребенок осваивает дополнительные способы и средства выражения своих чувств, эмоций, самого себя;

2) принцип уникальности: предполагает отсутствие заданного образца в предлагаемых учащимся творческих работах. Любой результат – продукт индивидуального или коллективного опыта. Этим он интересен и уникален. Рисунок, выполненный учеником, обладает самоценностью независимо от содержания, формы и качества, так как объективирует и сохраняет внутренние переживания и чувства ребенка. Реализация данного принципа требует организации свободной творческой деятельности детей таким образом, чтобы ее результат был заранее успешен и не являлся бы предметом оценки;

3) принцип сотворчества: язык творчества один из самых эффективных языков в общении с другими людьми. В совместной творческой деятельности легче выявить индивидуальность каждого человека, увидеть его проблемы и трудности. В процессе выполнения творческих заданий решается важнейшая задача воспитания – вхождение ребенка в социальную жизнь. Именно в коллективе наиболее полно и ярко развивается и проявляет себя отдельная личность. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармоничного развития.

Организация совместного рисования (сотворчества) помогает приобрести целый комплекс очень важных для социального развития навыков, способствующих достижению эмоционального благополучия обучающегося в классе: признание и принятие другого (успешно работать с кем-либо можно, если понимаешь этого человека), взаимодействие, вовлеченность в групповую деятельность (человек становится членом сообщества людей, выполняющих единую задачу), коммуникация в группе (невозможно выполнить общую задачу, если не научился договариваться с другими людьми, не умеешь слушать другого, не умеешь донести до него свою идею), отношения взаимозависимости в группе, поддержка и доверие, групповая сплоченность (общий успех – это успех каждого) [46, с. 95].

В качестве концептуальных идей арт-педагогики выделяются:

1. Идея гуманизации – основа педагогического мышления, во главе которой лежит установка восхождения к личности, к человеку как высшей ценности. Гуманизм – основа арт-педагогики, главный принцип деятельности арт-педагога, если только он реализуется по отношению к каждому ученику вне зависимости от его способностей. Вера в индивидуальность предполагает большую работу учителя над самим собой, над своим отношением к ученикам, которые не вызывают симпатии педагога. При этом воспитательные цели превалируют над целями обучения. Сам этот процесс насыщается размышлениями над вечными проблемами (добра и зла, любви и мудрости, красоты и гармонии и др.).

2. Креативность включает в себя четыре основных аспекта: креативная среда, креативная личность, креативный продукт, креативный процесс. Личность становится креативной, только если она может осуществлять свою творческую деятельность полноценно, в условиях свободной и креативной среды. Творческая способность не может возникнуть и тем более развиться в результате принуждения. Поэтому перед арт-педагогом встает вопрос, как создать условия, стимулирующие благоприятное созидательное творчество. Безопасность креативной среды обеспечивается:

- принятием безусловной ценности индивида, способностью к самовыражению;
- созданием атмосферы, в которой отсутствует однозначная внешняя оценка (она обязывает защищаться, а ее отсутствие раскрепощает человека);
- наличием чуткости и понимания.

3. Реализация идеи рефлексивности – это готовность и способность человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обретать новые смыслы и ценности, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений, ставить и решать неординарные практические задачи. В качестве основного показателя рефлексивной культуры личности можно рассматривать ее способность к

работе в условиях неопределенности, так как это свидетельствует о взаимосвязи рефлексии и творческих возможностей личности.

4. Идея интегративности заложена в самой основе арт-педагогики. Как уже отмечалось выше, она развивается на основе слияния всех отраслей и видов искусства, а также – педагогики, психологии и других областей наук о человеке. Гармоничное сочетание всех видов и форм разнообразной художественной деятельности обогащает нравственно-эстетический облик учащегося. Вместе с тем ученик осваивает информацию в основном при помощи трех модальностей (ощущения, зрение, слух), так как у каждого человека доминирует своя модальность, то и материал необходимо воспроизводить в трёх модальностях одновременно – для его лучшего понимания и усвоения всеми участниками учебного процесса [7, с. 26].

Приемы и методы арт-педагогики в системе коррекционно-педагогической работы основаны на общепринятых подходах к их систематизации в специальной педагогике. Отбор и сочетание методов и приемов должны способствовать художественно-эстетическому развитию и отвечать особым образовательным потребностям учащихся и специфике коррекционно-педагогической работы.

Наибольший эффект достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности. Наряду с репродуктивными методами в арт-педагогике широко применяются методы проблемного обучения или проблемно-поисковые. Их главная цель – развить у учащихся навыки творческой учебно-познавательной деятельности.

Различные развивающие дидактические игры, занимательные упражнения, театрализованные этюды являются методами стимулирования и мотивации обучения и социального воспитания [68, с. 13].

Выбор методов и приемов воспитания и обучения в арт-педагогике определяется:

- возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями учащихся;
- их интересами и склонностями;
- уровнем подготовки;
- особенностями и степенью отклонений в их развитии;
- целями и задачами художественного развития детей;
- спецификой воздействия каждого из видов искусства;
- формами организации художественной деятельности;
- объемом и качеством художественной информации;
- мастерством педагога, уровнем владения специальными педагогическими технологиями и технологиями художественного [68].

Рассмотрим виды художественной деятельности, используемые в арт-педагогическом процессе.

1. Изодетельность: лепка – пластичные материалы, используемые в арт-педагогике:

- глина: часто глину рекомендуют в качестве основного пластичного материала для занятий с детьми. Во-первых, глина – это природный продукт, а значит сама по себе несет терапевтический эффект воздействия. Во-вторых, глина пластична и податлива, что очень важно при работе со школьниками. В-третьих – возможность отсроченных действий с изделием (раскрашивание после высыхания). Однако у глины есть свои минусы: однотонность (однообразие цвета), необходимость в специальной обработке, маркость (сильно пачкает и сушит руки), необходимость обжига, а значит наличие обжиговой печи. Предлагаемые виды работы с глиной: создание форм и объектов;

- пластилин: к положительным свойствам можно отнести доступность в приобретении и использовании, яркие цвета, возможность смешивания цветов, использование в технике рисование пластилином (намазывание пластилина на картон, создавая картину), использование в создании объемных композиций, а также фактор известности данного материала для

школьника. К отрицательным свойствам относят: искусственность материала, его пачкающие свойства (менее сильные чем у глины), способность к разрыву (недостаточная пластичность по сравнению с глиной). Предлагаемые виды работы с пластилином: создание форм и объектов, создание объектов с использованием подручного или природного материала, рисование пластилином;

– тесто: работают как с соленым, так и с обычным тестом. Это весьма доступный материал обладает такими свойствами, как пластичность, мягкость и экологичность. Тесто очень податливо, что даже учащиеся со слабо развитой кистевой мускулатурой свободно манипулируют и играют, создавая новые формы. К минусам теста, можно отнести его однотонность (можно добавить пищевые красители или покрасить тесто после запекания). Предлагаемые виды работы с тестом: манипулирование с тестом, создание форм и объектов (в том числе при помощи формочек), создание объектов с использованием подручного или природного материала (украшение блина, пирога и т. д., создание композиции), раскрашивание запеченного теста, создание картин из теста;

– воск: для художественного воска характерна: пластичность, чистота в использовании (не маркость), приятность в использовании (не сушит руки), разнообразие цветов. К минусам относим: необходимость небольшого предварительного разогрева (руками) и достаточно высокая стоимость. Предлагаемые виды работы с воском: создание форм и объектов (в том числе при помощи формочек), создание объектов с использованием подручного или природного материала (изготовление и украшение свечей) [3].

2. Рисование.

Рисование способствует сенсорному развитию детей, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, мелких движений руки, что в свою очередь, оказывает влияние на умственное развитие. Рисунок, как игра, компенсирует малые права ребенка среди взрослых. Ему хочется

распоряжаться собой и своими вещами, и рисунок, как игра, позволяет хотя бы иллюзорно осуществить это. Он создает на бумаге свой особый мир, который принадлежит только ему. Чаще важен не результат, а сам процесс рисования. В арт-педагогике мы пытаемся соединить радость от процесса рисования и полученного результата.

Техники рисования в арт-педагогике:

- рисование на мокрой бумаге: дети любят смешивать краски и ставить свои маленькие эксперименты. Для этого как нельзя лучше подходит техника рисования на мокрой бумаге;

- рисование на стекле: это витражи, работа с витражными красками, используется для коррекции тревожности, неуверенности в себе, социальных страхов, позволяет активизировать детей, снять зажимы;

- рисование пальцами имеет яркий эмоциональный отклик широкого диапазона от полного неприятия и агрессии до радости; применять осторожно из-за возможного негатива и создания стрессовой ситуации;

- рисование природными материалами: работы, выполненные в данной технике, отличаются, как правило, эстетическим видом. Кроме того, в этой технике присутствует элемент чуда, который так близок каждому ребенку. Можно использовать такие предметы, как уголь, сангина, соль;

- техника медитативного рисунка – мандала (магический круг) целиком относится к арт-терапии. Предлагается использовать ее на первом и последнем занятии цикла, в качестве диагностического материала. Можно использовать бумажный круг, гуашевые краски, восковые мелки. Сравнение работ, сделанных в начале и в конце периода обучения позволят сделать выводы о том, насколько успешна была проведена работа (эмоциональное состояние школьников, навыки рисования, умение отразить настроение художественными способами и умение выразить это вербально);

- штриховка, каракули – работа карандашами, мелками: предлагается использовать уголь, мелки и карандаши. Штриховка помогает активизировать ученика, снять напряжение;

– мариане – спонтанное рисование в абстрактной манере. Игровая оболочка позволяет ребенку без опасений удовлетворить деструктивные влечения [28, с. 33–34].

3. Ручной художественный труд (природный и бросовый материал). Превратить обычное занятие в арт-педагогический процесс под силу творческому и профессиональному педагогу. Использование природного, живого материала вносит терапевтический элемент в творческий процесс. Виды ручного художественного труда:

- создание поделок – доступный и эстетичный вид детского творчества;

- создание картин – наиболее характерен для детей младшего школьного возраста, насыщенный и сложный вид художественной деятельности требует сотворчества педагога и ребенка;

- построение объемных моделей из подручного материала, с использованием пластилина, теста;

- аппликация. Виды работы с бумагой:

- манипулирование с бумагой дает возможность прочувствовать ее тактильно-мышечно и проделать простые экспериментальные действия;

- создании плоскостных картин;

- создание объемных картин – под руководством и с помощью педагога;

- оригами – японское искусство складывания бумаги. Диапазон возможностей школьников при работе с техникой оригами широк.

Изотерапия используется при создании положительной мотивации, помогает преодолеть страхи детей перед трудностями, и создать ситуацию успеха. Имеет огромное коррекционное значение при развитии мелкой моторики пальцев рук [18, с. 143].

4. Музыкальная деятельность.

Музыка снижает эмоциональное напряжение у детей и устраняет страхи. Благодаря своим специфическим особенностям (темпу, ритму,

интонации) музыка влияет на физиологические процессы организма (пульс, дыхание, мышечный тонус). Музыка на логопедических занятиях используют при выполнении физкультминуток, при проведении пальчиковых и артикуляционных гимнастик.

Эффективный коррекционный результат музыка даёт при автоматизации звуков. Это может помочь ребёнку расслабиться и не заострять внимание на артикуляционном укладе, что способствует ускорению автоматизации коррегируемого звука, скорейшему переходу на бессознательный уровень, то есть к автоматизму. Ещё одной важнейшей составляющей стороной речи является слоговая структура слова. Может быть не нарушен ни один звук, но если нарушена слоговая структура слова, то речь будет невнятна и непонятна для окружающих. Следовательно, речь перестает полноценно нести свою коммуникативную функцию. Поэтому логоритмические музыкальные занятия являются неотъемлемой и обязательной формой работы в специальных (коррекционных) классах. Это: пропевание, простукивание, протопывание, прохлопывание слова под определенный ритм с музыкальным сопровождением [38, с. 76].

Виды музыкальной деятельности:

- восприятие (слушание) музыки;
 - использование записи звуков природы, классических произведений как музыкальных иллюстраций к изобразительной или художественно-речевой деятельности, музыка может стать сигналом к началу занятия;
 - пение – наиболее близко и доступно детям. Известно о влиянии пения на здоровье человека. В медицине существует целое направление, занимающееся лечением различных заболеваний пением – вокалотерапия. Для коррекции нарушений речи используется арт-терапия, в основе которой лежит работа с гласными буквами [38, с. 79];
 - танцевально-двигательная деятельность: движения под музыку.
- Практика использования музыкально-ритмических движений показывает, что чем раньше они применяются в коррекционной работе с детьми (в

форме ритмических упражнений, музыкальных игр, танцев, хороводов), тем успешнее осуществляется развитие ребенка, его речевой функции, произвольности деятельности, моторики, формирования пластичности и выразительности движений, овладение приемами невербальной коммуникации, а также развитие музыкальных способностей;

– игра на музыкальных инструментах [38, с. 79].

5. Театрализованная деятельность.

Способствует интенсивному развитию эмоционально-личностной сферы учащихся, помогает умению выразительно говорить, вести диалог, разыгрывать стихи, сказки, рассказы, мини-сценки; владеть куклой, игрушкой и всеми доступными видами театра. Школьник с удовольствием берет в руки персонаж кукольного театра и от его лица рассказывает о своих мыслях. Любимые герои становятся образцами для подражания. Игра может изменить отношение ребенка к себе, его настроение, способы общения со сверстниками. Опосредуя с куклами или героями спектаклей взаимодействие с другими людьми, ученики постигают процесс общения со сверстниками. Исполняя роли персонажей с разными характерами, они примеривают на себя различные модели социального поведения. Подражая своим героям, говорят правильно, эмоционально, выразительно [53, с. 167].

6. Игровая деятельность: игры с песком и водой, сюжетно-ролевые и дидактические игры.

Игры с песком: играть с песком можно не только на улице, но и в логопедическом кабинете.

Пескотерапия – игра с песком как способ развития ребенка.

Это одна из форм естественной деятельности ребенка. Наблюдения и опыт констатируют, что игра в песок позитивно сказывается на эмоциональном состоянии детей и может быть прекрасным стимулом для развития.

В песочных картинах заложен важнейший психотерапевтический ресурс – возможность созидательного изменения формы, сюжета, событий,

взаимоотношений. Именно эта идея лежит в основе сказкотерапевтического подхода к работе в песочнице. Ребенок представляет себя Волшебником, Художником, Сказочником, способным изменять сюжет в том направлении, которое для него наиболее интересно. Поэтому перенос обычных обучающих и развивающих занятий в песочницу дает дополнительный эффект: повышается мотивационный интерес к занятиям, развитие познавательных и образовательных процессов происходит более интенсивно и гармонично. Ребенок, выступая в роли Волшебника и Творца, имеет уникальную возможность подходить к решению задачи без страха сделать какую-то ошибку – ведь на песке ее легко исправить и добиться нужного результата, что создает для него комфортное психоэмоциональное состояние в процессе обучения [29, с. 27].

Итак, основными видами деятельности в арт-педагогике, которые в свою очередь делятся на подвиды, являются: изодеятельность, ручной художественный труд, музыкальная деятельность, театральная деятельность, игровая деятельность.

Таким образом, изучив особенности арт-педагогического процесса, мы выяснили, что основной целью является формирование основ художественной культуры, воспитание и коррекция средствами искусства обучающихся разных категорий.

Выводы по первой главе:

Арт-терапия уходит корнями в древность, в древности искусство использовали для врачевания души и тела.

Воздействие искусства на человека как способ врачевания применялось в Древней Греции, Египте, Междуречье, Китае и Индии. Но только лишь в XX веке искусству стали официально приписывать терапевтическую функцию, основываясь на конкретных положительных результатах научных исследований. Считается, что термин «арт-терапия» был впервые употреблен Адрианом Хиллом в 1938 году при описании

занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях. С 90-х годов XX века арт-терапия оформилась как самостоятельный метод с собственной методологией и разнообразным, высокодифференцированным инструментарием.

Арт-педагогика сложилась как самостоятельное направление в педагогической науке и практике на рубеже XX–XXI веков. Сначала ее рассматривали в качестве ответвления арт-терапии, а методы применялись преимущественно при коррекционно-направленной работе с детьми, которые отстают в физическом или умственном плане.

В первой половине XX века на практике стали использоваться возможности искусства в образовании.

В конце XX века Ю.С. Шевченко и А.В. Крепица впервые отделяли арт-терапию и арт-педагогика. XX–XXI века – формирование нового практико-ориентированного научного направления – арт-педагогика.

Арт-педагогика является синтезом искусства – арт-терапии и педагогика. С ее помощью можно достичь положительных изменений в личностном, эмоциональном и интеллектуальном развитии. Также у человека развиваются способности самовыражения и самопознания, гармонизируется развитие личности. Все это происходит в ходе восприятия и создания продуктов искусства, творческой деятельности, при этом не преследуются специальные цели серьезного художественного образования. Именно творческий процесс является главным элементом в арт-педагогика. Создание художественных продуктов не только помогает раскрыть творческие способности личности, но и улучшить здоровье и самочувствие.

Понятие арт-педагогика следует отличать от понятия арт-терапия, которые имеют сходство лишь в первой части «арт» – искусство. Далее следуют различия: педагогика – наука об обучении, воспитании, развитии; а терапия – направление медицины.

Ребенку бывает тяжело выразить свои чувства словами, значительно легче это сделать с помощью музыки, рисования.

В такой творческой деятельности обнаруживается активное взаимодействие, возникает партнерство, развиваются фантазия и самостоятельность. С помощью нетрадиционных методов специальное коррекционное воздействие направляется косвенно – на личность ребенка в целом, на содержание и смысл его деятельности, на характер отношений с взрослыми сверстниками.

Арт-педагогика имеет свои принципы, функции и задачи.

Из задач арт-педагогики можно выделить следующие: стратегические (создание условий для личностного развития, где образование – важнейшая ценность и потребность человека; сделать процесс обучения и воспитания позитивнее и мотивированнее), и тактические (осознание и активизация жизненных ресурсов; развитие творческого потенциала; обучение саморегуляции; развитие коммуникативных навыков; развитие восприятия).

Арт-педагогика опирается на принципы, а именно: принцип самовыражения и спонтанности; уникальности; сотворчества.

Функции арт-педагогики делятся на культурологические – обеспечивающие связь личности с культурой, образовательные – обеспечивают знания в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности, воспитательные – формируют нравственно-эстетические и коммуникативно-рефлексивные основы личности, коррекционные – содействующие профилактике, коррекции недостатков в развитии.

Виды деятельности, используемые в арт-педагогическом процессе: изодеятельность – лепка (пластилин, воск, глина, тесто); рисование – рисование на мокрой бумаге; рисование природными материалами, штриховка, мазание и т. д.; ручной художественный труд – создание поделок, картин, аппликаций; музыкальная деятельность – слушание музыки, ритмика, пение, игра на музыкальных инструментах; театральная деятельность – игра с куклами, исполнение роли персонажа непосредственно ребенком; игры с песком.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИК АРТ-ПЕДАГОГИКИ И АРТ- ТЕРАПИИ В ТЕАТРАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Особенности театрального образования в современных условиях

Современное театральное образование в России находится под воздействием ряда факторов, оказывающих влияние на процесс восполнения театрального мира, реализуемый в театральных школах высшего образования.

К основным факторам относятся формализация системы высшего образования в целом, размывание границ традиционной театральной школы, связанное с уходом старшего поколения педагогов, поиски новых форм театральной выразительности в культуре. Контекстуальность театрального образования предполагает как воздействие внешних социокультурных факторов на образовательный и творческий процессы, так и непосредственные текстовые решения, выраженные в публикациях, сценических действиях, театральной событийности [23].

В современных условиях театральное образование имеет особенности, связанные с адаптацией к изменениям в мире театра, использованием интерактивных методов и интеграции элементов других искусств.

В настоящее время в вузах наблюдаются следующие тренды:

- практико-ориентированность обучения: студенты осваивают не только актёрское мастерство и драматургию, но и прикладные навыки, например, технологию художественного оформления спектакля, сценарное мастерство, театральный менеджмент и продюсирование;
- система мастерских: вместо привычных академических групп студенты объединяются вокруг наставника – мастера, который курирует обучение. Вместе с ним студенты осваивают сценическую речь, ораторское искусство, вокал, сценическое движение и другие дисциплины;

– интеграция актуальных производственных тенденций в образовательный процесс: например, студенты отделения театра кукол работают с современными возможностями 3-D печати при создании учебных кукол, осваивают компьютерные программы, которые позволяют делать макеты сцены на станках с ЧПУ [81];

– формирование навыков групповой и командной работы: так как театр – искусство коллективное, для студента важны навыки групповой работы, уважение и корректность по отношению к товарищу, сокурснику, коллеге [70].

И.М. Слободчиков и С.В. Франц в статье «Специфика современного обучения студентов в театральных вузах» пишут, что «Воспитывающей и обучающей средой театрального вуза являются богатейшие традиции русского театра, которые прививаются студентам в течение всего срока обучения.

Поступив в театральный вуз, погрузившись в профессионально ориентирующую среду, студент проникается прежде всего духом корпоративности – принадлежности к определенной группе, имеющей особую систему ценностей, одна из которых – это творческое «сообщество», а другая – яркая индивидуальность, которая не позволяет человеку «затеряться в массе». Творчески постигая профессию, студент-театрал, помимо прочего, заиклен на самореализации, подвержен сильным психоэмоциональным перегрузкам (что опасно ранним профессиональным выгоранием), поэтому одна из психолого-педагогических задач обучения в театральном вузе – ранняя профилактика личностных и поведенческих деструкций. Рассмотрим причины этого явления более подробно. Они, на наш взгляд, кроются в самой природе театрального искусства» [70].

Экзистенциальным базисом («природным» материалом) любого творческого процесса, по мнению Б. Захавы, является жизнь, которую он назвал «предметом творческого отображения». Режиссер был уверен, что

«без знания жизни творить нельзя» [33]. Не каждый зрелый человек может утверждать, что знает жизнь. Где же студенту-театралу взять эти знания? Студенты (актеры и режиссеры) «свои университеты», в отличие от пролетарского писателя, проходят, «путешествуя» не по России, а по миру художественных произведений, анализируя мысли, чувства и поступки персонажей, вживаясь в их идейно-образный мир. Содержательность и глубина «жизнезнания» достигаются ими не за счет прожитого, а пережитого, т.е. зависят от разнообразия, силы и зрелости чувств. Обучение в творческом вузе – это, в первую очередь, воспитание чувств. Во-первых, оно предполагает знание широкой их гаммы, во-вторых, умение распознавать их (в себе и других), в-третьих, выражать в различных формах, в-четвертых, предугадывать последствия проявлений. Поэтому необходимым условием становления специалистов творческих профессий становится тренинг сензитивности.

Психоэмоциональное развитие творческой личности осуществляется опережающими по сравнению с приобретаемым жизненным опытом темпами. Подобное «взросление» не аналогично «рассроченному» приобретению житейской мудрости, оно – следствие интенсивности пережитых преднамеренно вызванных чувств, состояний и реакций («примеренных» на себя чужих судеб). Это богатый психоэмоциональный опыт заимствований, однако в такой «амортизации» души есть как свои достоинства, так и недостатки. С одной стороны, процесс концентрации переживаний, подвижность психики формируют такие положительные профессиональные черты, как адаптивность, альтруистичность, коммуникабельность, ответственность, раскованность, умение сопереживать, стеничность (стеничность в психологии – это характеристика высокого жизненного тонуса, проявляющаяся в повышенной активности, высокой работоспособности человека, преобладании положительных эмоций, способности к преодолению трудностей, длительной, непрерывной деятельности) и т. п. С другой – следствием этого процесса становится

нервное истощение, анергия, апатичность. Профессиональная «издержка», «плата» за «души прекрасные порывы» – формирование у творческой личности таких отрицательных профессиональных черт, как амбициозность, апломб, импульсивность, манерность, нарциссизм, перфекционизм, эмотивность, экзальтированность. Все это формирует истерические черты характера, которые опасны расстройством личности.

Признаки ранней профессиональной деформации у людей творческих профессий могут появляться уже в вузе, следовательно, меры профилактики этого явления нужно предпринимать параллельно с обучением профессиональному мастерству. Ими могут стать групповые занятия с психологом, занятия по стрессоустойчивости, саморегуляции, реконструкции и интеграции личности, в основе которых – принцип синтеза, «сборки» личности [70].

Если жизнь – «строительный материал» театрала, то ее сценарное отображение (сценарий) – важный промежуточный этап в продвижении к конечной цели – сценическому воплощению. Сценарий – тот «сырой продукт» (наряду с актером), который обрабатывает режиссер. Умение вдохнуть жизнь в литературный «полуфабрикат», действительно, требует знания жизни, но и не только ее. Режиссеру, как минимум, необходимо развитое творческое воображение, знание психологии и мотивационной сферы людей, умение направлять их действия в нужное русло, предвидеть и «видеть», мыслить и действовать многопланово. Организационный полифункционализм и интерпретативный полиморфизм предполагают наличие «контекстуального» мышления и видения и умения на их основе предлагать актерам (зрителям) различные прочтения-понимания художественного текста. Работа театральных коллективов сродни естественному процессу самоорганизации открытых сложных систем; в них режиссер канализирует разрозненные творческие потоки в единое русло спектакля. Театральным управленцам различного уровня (к ним можно причислить и режиссеров) необходимо знание такого предмета, как

«Синергийный менеджмент» (пока отсутствующего в Госстандартах; лишь в курс «Стратегический менеджмент» введены элементы этой возможной учебной дисциплины – понятия «синергийный эффект» и «синергийное взаимодействие», «синергийные механизмы»).

Постановка спектакля – длительный процесс, включающий в себя: художественное переосмысление реальности сценаристом (ее кодировка), промежуточный этап режиссерской работы со сценарием (декодировка авторского замысла), сценическую постановку (реинтерпретация авторского замысла режиссером, или его перекодировка), наконец, театральное воплощение текста творческой группой (вторичная кодировка). Зрители в данном случае – дешифровальщики. Их коннотативные инсайты (сопутствующие смысловые прозрения), аллюзорные ассоциации (ощущения скрытой связи с чем-то знакомым), когнитивные конструкты/деструкты (воссоздание смысла/осознание и переосмысление) – следствие культурного дискурса, предложенного творческим театральным сообществом. Люди могут быть подготовлены к нему личным опытом, а возможно, наоборот, приобретут его во время спектакля или откажутся как от ошибочного. Другими словами, «сыгранная жизнь» – плод, выращенный искусственно, но (желательно) искусно. И она должна быть избыточной, чтобы в нее захотели включиться зрители самые разные.

Гибкость мышления, организационный полифункционализм, когнитивная поливизуальность (умение «просчитывать» в уме варианты сценических воплощений), интерпретативный полиморфизм – результат приобретенных во время обучения в вузе режиссерских умений и навыков. А за всем этим – вопрос «Как этому учить?» и предустановленный ответ – «Этому надо учить!» [70].

Творческое воссоздание (креативный синтез) – этап сдачи «спектакля под ключ». В творческой деятельности актеров, сценаристов, режиссеров и др. (в любой из их ипостасей, студенческой или профессиональной) есть возможность пройти все этапы – от замысла до воплощения.

Студентам далеко не всех специальностей так повезло: будущие архитекторы не строят дома, астрономы не летают в космос. А вот будущие актеры и режиссеры вне практической деятельности (как и повара, модельеры-закройщики и т. п.) сформироваться не могут. Результат их совместных усилий – спектакль, или «сыгранная жизнь». Точка входа и выхода, таким образом, совпали. Только вряд ли кто-то выйдет на улицу ради жизни, оплатит входной билет, поставит кресло и начнет деятельностно созерцать происходящее – сопереживать ему, аплодировать, плакать и смеяться. И в театр ходят не ради этого, а за мастерством актера, сценариста, режиссера и др., их умением развлечь, увлечь, обескуражить и пр., иначе – вызвать эмоции и мысли. И вот эта работа идет уже не на себя/с собой, а на зрителя/со зрителем, что требует знаний иного порядка (в том числе психологических) [70].

А.А. Глуханюк, кандидат культурологии, доцент, ректор Екатеринбургского государственного театрального института, в своей статье «Культурные контексты театрального образования в России» пишет, что «Для характеристики современного театрального образования в России можно выделить несколько уровней контекстуальности.

Осенью 2019 г. в ведущих театральных вузах страны – Российском государственном институте сценических искусств (Санкт-Петербург) и Школе-студии им. В.И. Немировича-Данченко при МХТ им. А.П. Чехова (Москва) прошли конференции, посвященные рассмотрению вопросов театрального образования. Сами темы, вынесенные на обсуждение – «Российская театральная школа и современный театр» и «Актерское образование. Апгрейд», свидетельствуют об актуальности и потребности в осмыслении процессов, происходящих в высшей театральной школе и современном театральном искусстве» [23].

Для кого и для чего мы учим сегодня актеров? – Вот ключевой вопрос дискуссий, развернувшихся в рамках заявленных конференций. Участие в обсуждении представителей зарубежных театральных школ позволило не

только рассматривать традиции российского актерского образования, но и говорить о тех тенденциях, которые сегодня принимают общемировой масштаб. Среди них конкурентоспособность, универсальность, разноплановость актера в современном театре, вовлеченность в актуальные творческие проекты и индустрии, соотнесенность приобретаемых в ходе обучения навыков и компетенций с запросами профессиональной сферы и др.

Приоритетными качествами актера традиционного российского театра долгое время считались его исполнительские качества. Профессионально оснащенный актер обладал навыками работы на сцене, основанными на «заветах» К. Станиславского. Следует учесть, что К.С.Станиславский, формулируя свои представления об актере, опирался на модель театра начала XX в. Театр-дом, режиссерский театр, в котором режиссер выступает не просто постановщиком, но режиссером-педагогом, отвечающим не только за профессиональное развитие актеров, но и за их этическое воспитание, творческий рост и развитие, сегодня мало востребован и редко встречается.

Современный театр тяготеет к модели директорской, где успешный менеджер осуществляет всестороннее руководство театром – от обеспечения хозяйственной и организационной составляющих до художественного руководства и подбора репертуара. Проектные практики, характерные для современной культуры в целом и для театра в частности, требуют от актера не только исполнительских навыков, но и конкурентоспособности, готовности быть «пластичным» во всех смыслах этого слова.

То, что современный театр изменился – очевидно. Изменилось ли и готово ли вообще меняться театральное образование – пока остается вопросом [23]. Книга «Постдраматический театр» Х.Т. Лемана, написанная в 1999 г. и попавшая в руки российским читателям лишь в 2013 г., раскрывает специфику современного театра и ставит вопросы о произошедших изменениях, которые требуют реакции со стороны театрального образования.

Сущность эстетической логики современного театра заключается в его стремлении преодолеть зависимость от литературы, в смещении акцента с текста пьесы на текст спектакля.

Разрыв между театром и литературой «смещает акценты к театру как представлению, театру как зрелищу, для которого литературная основа – всего лишь одна из возможных подставок» [51, с. 20].

В ландшафте российского театра становятся востребованными такие направления, как вербатим, сторителлинг, иммерсивный театр, партиципаторный театр, инклюзивный театр, сайт-специфик, театр-променад, перформанс/инсталляция, контемпорари и др. Новейшие способы «делать театр», прежде всего, обусловлены меняющимся восприятием нового зрителя, активизацией его творческого потенциала, дигитализацией нашего восприятия мира и являются попыткой театра дать аудитории новый сенсорный опыт и перевести интеллектуальные методы воздействия в чувственные [23].

Культура постдраматизма резко меняет роль драматурга, режиссера, актера. Так, драматург отказывается от необходимости опровержения предыдущих интерпретаций, по сути, его текст пишется в момент создания спектакля. Замысел спектакля создается всеми сегментами с нуля. Актер перестает быть исполнителем, он становится соавтором. В центре – его личность, передача его личных рефлексий зрителю: «Актеры следуют своей собственной телесной логике: скрытым импульсам, энергетической динамике и механике самого тела, а также его моторике» [51, с. 52].

Режиссер выполняет роль медиума: «...театр постепенно превращается как бы в некий инструмент, посредством которого «автор» («режиссер») напрямую обращает свой «дискурс» к публике» [51, с. 51].

В отличие от драматического театра, главным признаком которого является создание актером психологически достоверного образа роли и репрезентация опыта персонажа (здесь и сейчас переживание рассказанной в пьесе истории), в постдраматическом театре актер представляет зрителю

свое существование, называемое Леманом «перформативным», «мгновением абсолютного присутствия» [36]. Главной актерской задачей становится актуализация роли [50, с. 7-8].

Эрика Фишер-Лихте представляет результаты исследования актерского существования в пространстве современного перформативного искусства, которое прочно вошло в современную театральную практику. Центральным моментом в теории эстетики перформативности является открытие во второй половине XX в. возможности для художника воплощать свой замысел не только в форме произведения искусства, но и как событие.

Перформанс перенес внимание с произведения на самого творца – художника, тем самым обнаружив наибольшую ценность и неповторимость не артефакта, не застывшей формы, а процесса его создания и уникальности личности создающего – проживающего на глазах у зрителя некое «событие».

Эта принципиальная разница между произведением искусства (законченного и совершенного по форме) и перформансом, как не только эстетическим, но и этическим событием есть основа теории о новом – перформативном способе актерского существования [50, с. 10-11].

Таким образом, «постдраматический театр» Х.Т. Лемана и «эстетика перформативности» Э. Фишер-Лихте есть теории, отражающие основные тенденции изменений, происходящих в мировом театре в последней трети XX в. и в XXI в. Обращаясь непосредственно к заявленной теме, следует оговорить, что контекстуальность рассматривается нами в качестве некой игры слов, позволяющей в первом приближении взглянуть на процессы, происходящие в сфере современного российского театрального образования через призму не только контекстов времени и пространства, но и через те тексты, на которые это образование опирается [23].

Одной из основ организации учебного процесса становятся тексты, его обеспечивающие, – текст образовательного стандарта, текст программ, текст учебно-методических пособий. Язык этих текстов максимально формализован и удален от повседневной практики подготовки актера.

Отдельный пласт текстов – это документы, обеспечивающие образовательный процесс. Прежде всего это федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 52.00.01 «Актерское искусство», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2017 г. № 1128 В соответствии с текстом данного образовательного стандарта «профессиональные компетенции, устанавливаемые программой специалитета, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников (далее – иные требования, предъявляемые к выпускникам)» [80].

Профессиональные компетенции могут быть установлены примерными основными образовательными программами (ПООП) «в качестве обязательных и (или) рекомендуемых (далее соответственно – обязательные профессиональные компетенции, рекомендуемые профессиональные компетенции)» [58, с. 8].

Если более ранние редакции федерального государственного образовательного стандарта по специальности предлагали определенный набор компетенций, то сегодня вузам предоставлена возможность их содержательного наполнения в соответствии с собственными потребностями и приоритетами. При этом остается открытым вопрос: есть ли желание и потребность в содержательном наполнении этих компетенций? [23].

Так, в основной образовательной программе специализации «Артист драматического театра и кино» Екатеринбургского государственного театрального института, утвержденной 24 мая 2019 г., сформулированы

следующие профессиональные компетенции, которыми должен обладать будущий актер:

- ПК-1. Способен поддерживать свою внешнюю форму и необходимое для творчества психофизическое состояние;
- ПК-2. Способность решать на сценической площадке различные художественные задачи с использованием певческого голоса;
- ПК-4. Владеет русским языком (артисты, прошедшие целевую подготовку для работы в национальном театре республики или национального округа Российской Федерации – языком соответствующего народа);
- ПК-5. Способен определять формы и методы правовой охраны результатов интеллектуальной деятельности, распоряжаться правами на них для решения задач в сфере творчества;
- ПК-6. Способен работать в творческом коллективе в рамках единого художественного замысла;
- ПК-7. Способен самостоятельно разработать и выполнить грим для исполняемой роли;
- ПК-8. Способен проводить актерские тренинги;
- ПК-9. Способен управлять творческим коллективом [58, с. 13-15].

Таким образом, мы имеем дело с формализованными характеристиками, описывающими квалификации представителя творческой профессии. Важным аспектом понимания реализации образовательного стандарта по актерскому искусству на практике является традиционная система театрального образования, сложившаяся в XX в.

Российскую практику театрального образования отличает система мастерских, где один достаточно влиятельный и авторитарный художественный руководитель курса обеспечивает творческую и профессиональную составляющие образовательного процесса на протяжении всего периода обучения. Художественный руководитель чаще всего является действующим актером или режиссером профессионального

театра и лишь относительно включен в разработку новых методических подходов к обучению. Таким образом, тексты образовательного стандарта и сопутствующих официальных документов – основной образовательной программы, учебного плана, рабочих программ специальных дисциплин («Актерское мастерство», «Мастерство актера драматического театра» и др.) очень мало соотносятся с практическим процессом обучения.

Потребность в методическом обеспечении образовательного процесса компенсируется за счет привлечения к разработке сопутствующих документов специалистов, не имеющих прямого отношения к преподаванию специальных дисциплин.

Таким образом, тексты формальных документов имеют очевидные расхождения с процессами, происходящими в творческих мастерских [23].

Несмотря на то что последние образовательные стандарты и примерные образовательные программы по специальности 52.00.01 «Актерское искусство» разработаны с привлечением профильных организаций высшего образования – представителей федеральных театральных вузов России (учебно-методическое объединение по специальности возглавляет флагман театрального образования в России – Государственный институт театрального искусства, РАТИ–ГИТИС), в самом процессе разработки и дискуссиях принимают участие по большей части представители администрации вузов – проректоры, которые не занимаются непосредственной реализацией образовательных программ.

Практическая реализация подготовки актера осуществляется в следующих контекстах:

– контекст организации образовательного процесса: система обучения в мастерских, о которой уже шла речь, предполагает полное погружение студента в пространство своей мастерской – сообщества единомышленников, отобранных художественным руководителем на этапе вступительных испытаний и образующих подобие театральной труппы на протяжении 4 лет обучения;

– контекст учебного класса: часы, отведенные на освоение образовательной программы в учебном плане, и реальное время, которое студент проводит в мастерской, различны. Освоение актерской профессии предполагает высокую степень самоотдачи, самодисциплины и постоянной вовлеченности в тренинг. Современные студенты не всегда физически и морально готовы к таким самозатратам [23].

Отмеченные особенности реализации образовательного процесса влекут за собой ряд последствий, связанных в том числе с практическим воплощением тех задокументированных текстов, на которых строится система высшего актерского образования. В каждой мастерской происходит смещение содержания, изменение учебного плана, а также превалирует определенный подход, «исповедуемый» художественным руководителем.

Несмотря на то что современный театр в мире в целом и в России в частности все дальше уходит от концепции театра-дома, предложенной К. Станиславским и развитой в советской системе театрального функционирования, и сегодня редко можно встретить в театре режиссера-педагога, берущего на себя ответственность за воспитание и профессиональный рост труппы, в образовательном процессе данная идея все еще находит отражение и всестороннюю поддержку. Вследствие опоры на традиционную модель театрального сообщества образовательный процесс, реализуемый в стенах театральных вузов, отличается оторванностью от формальных границ учебного плана и расписания. Студент театрального вуза занимается профессиональными предметами значительно больше, нежели мы можем найти часов в учебном плане. В очередной раз формальные тексты театрального образования не соответствуют реальным процессам.

Традиционность системы театрального образования в России в том числе основана на контексте педагога-наставника. Театральные вузы находятся в ситуации самовоспроизводства, когда на смену педагогическому составу приходят выпускники той же школы. Таким

образом осуществляется передача и сохранение приоритетов и традиций конкретного театрального вуза. Если мы рассматриваем столичные вузы – Москвы и Санкт-Петербурга, данная модель оказывается привлекательной и рабочей. Но если речь идет о провинциальных институтах, коих в нашей стране не так много (есть лишь в Ярославле и Екатеринбурге), мы сталкиваемся с ситуацией отсутствия профессиональных педагогических кадров, способных не только сохранять традиции своей школы, но и реагировать на новые тенденции в современном театре [23].

Традиционная театральная школа учит «присваивать» авторский текст: говорить предложенные автором слова и проживать/воплощать (презентовать) чужую жизнь, при этом излагая определенную историю. На основе классической драматургии и литературы формируется актерская способность к перевоплощению, а также навык донесения мысли: своей на основе авторской [50, с. 12].

Постдраматический театр предлагает зрительскому восприятию не только образ героя, но особое существование артиста, определяемое как «присутствие» и являющееся результатом работы над материалом, темой спектакля [50, с. 13].

Важно понимать, что авангард и традиция находятся не только в постоянном конфликте, но и, что наиболее важно и продуктивно, – в перманентном диалоге.

Традиционная школа психологического театра как раз призвана учить в первую очередь ремеслу: действенному анализу, режиссерскому разбору, этюдному методу, основам композиции и т. д. Российская театральная школа, несомненно, сегодня актуальна и востребована в мировом театральном сообществе, но также безусловно и то, что в российских вузах нет определенной разработанной методики воспитания актеров, учитывающей задачи актуального искусства, а значит, для сохранения той наработанной в XX в. базы театрального образования необходимо искать пути актуализации театральной школы. Понимание и освоение вопросов

контекстуальности современного театрального образования позволит осмыслить уже происходящие процессы и спрогнозировать возможные пути развития современного театрального образования [23].

Рассмотрим современное театральное образование в Казахстане.

Театральное образование в Казахстане в современных условиях характеризуется сочетанием традиционных подходов и новых инициатив, направленных на подготовку специалистов, способных адаптироваться к меняющемуся культурному ландшафту. Основные особенности включают иерархию между профессиональным и любительским театром, акцент на духовно-нравственном воспитании, внедрение современных форматов обучения и проблемы, связанные с практикой и трудоустройством выпускников.

В казахстанской практике сохраняется чёткое разделение между профессиональными актёрами, получающими образование в театральных академиях и университетах, и любителями, осваивающими ремесло неформально. Формальное образование предоставляют специализированные факультеты, например, в Казахской национальной академии искусств им. Т. Жургенова (Алматы). При этом в театральной педагогике наблюдается тенденция рассматривать театр как перформанс, что меняет восприятие его функций в культуре [34].

Государственная политика в сфере культуры акцентирует внимание на роли театра в воспитании молодёжи. В рамках Концепции культурной политики Республики Казахстан на 2023–2029 годы реализуются проекты, такие как «День в театре», который позволяет школьникам и студентам бесплатно посещать спектакли. Также создаются детские театры и студии при Домах культуры, цель которых – приобщить подрастающее поколение к театральному творчеству и традиционным ценностям [73].

Некоторые образовательные учреждения экспериментируют с новыми подходами. Например, театр ARTиШОК предлагает двухгодичную программу, где студенты изучают актёрское мастерство и режиссуру

одновременно, что формирует «универсальных людей театра». Обучение включает практику на сцене, работу с пространством, создание декораций и костюмов, а также участие в продвижении проектов.

В Казахской национальной академии искусств им. Т. Жургенова реализуются программы, ориентированные на анализ современных тенденций в театральном искусстве и использование английского языка в научной деятельности [39].

В Алматы действует детская театральная студия «Sats ComUnity» при театре им. Н. Сац. Занятия проводятся бесплатно, дети изучают актёрское мастерство, вокал, ораторское искусство и танцы. Студия участвует в фестивалях, даёт спектакли и развивает онлайн-проекты. Руководитель студии Евгений Дубовик выступает за создание сети подобных студий по всей стране при поддержке государства [27].

Особенностями театрального образования в современных условиях в Казахстане являются:

- работа студенческих театров: в каждом крупном городе Казахстана при учреждениях профессионального образования функционирует один, а иногда и несколько студенческих театров. Их репертуар составляют художественные произведения, близкие молодёжной среде;

- интеграция театрального творчества с научной, конкурсной и общественно-массовой деятельностью: например, объединение форматов тематически близких научно-практических конференций и театральных постановок [73];

- использование элементов казахского фольклора: в театральных постановках находят отражение элементы казахского фольклора, такие как героический эпос и лирическая поэзия;

- обучение, включающее практику: подразумевает постоянную практику не только на сцене, но и за световым или звуковым пультом [39].

В современном театральном образовании в Казахстане наблюдаются следующие проблемы и вызовы:

– недостаток практики: в традиционных вузах студенты часто ограничены теоретическими занятиями, а реальная сценическая практика начинается слишком поздно. Предлагается внедрить дуальную систему образования, сочетающую обучение с работой в театрах;

– низкий уровень оплаты труда: это вынуждает выпускников подрабатывать в других сферах, что снижает престиж профессии и затрудняет привлечение талантливой молодёжи [12];

– устаревшие методики: в некоторых учебных заведениях не преподаются современные направления театра (иммерсивный, документальный и др.), что ограничивает творческий потенциал студентов;

– ограниченное количество грантов: на популярные театральные специальности выделяется небольшое число бюджетных мест, что делает образование недоступным для многих абитуриентов [39].

Отметим сравнение ключевых аспектов традиционных вузов и альтернативных проектов в области театрального образования:

1) традиционные вузы:

– фокус обучения: теория с ограниченным практическим опытом;

– финансирование: гранты и бюджетные места (ограниченное количество);

– возрастные ограничения: строгие (например, для актёрских специальностей);

– связь с профессиональной средой: слабая.

2) альтернативные проекты:

– фокус обучения: интеграция теории и практики, акцент на современных форматах;

– финансирование: грантовое обучение или коммерческая основа;

– возрастные ограничения: более гибкие (например, в ARTиШОК – от 18 до 28 лет);

– связь с профессиональной средой: постоянное вовлечение в работу театра [1; 75; 76; 79].

Таким образом, театральное образование в Казахстане развивается в условиях противоречий: с одной стороны, сохраняются традиционные подходы, с другой – появляются инновационные проекты, стремящиеся подготовить специалистов, востребованных в современном культурном пространстве. Решение проблем требует усиления государственной поддержки, модернизации учебных программ и расширения возможностей для практической подготовки студентов [12; 75; 79].

2.2 Методические аспекты использования практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании будет способствовать получению навыков и компетенций широкого спектра будущих актеров.

Визуальное существование актёра на сцене представляет собой совокупность физических действий, которые обычно делят по следующим признакам: телодвижения, телоположения, жесты и мимика.

В текстах, возникших в разное время и связанных с театром, высказываниях известных деятелей театрального и хореографического искусств XX века, трудах исследователей, историков театра и танца определены несколько главных, схожих между собой понятий, обозначающих пластическое существование актёра: «танец», «сценическое движение», «пластика», «хореография», «пантомима», «пляска», «балет» и т.д. Но эти понятия не являются синонимами. Отметим, что все они включают в себя телоположения, телодвижения, мимику и жесты, то есть обозначают движение, обретшее форму в ритме, роль которого выделяется особо.

Педагог А.М. Михайлова пишет: «Пластика тела человека и актера во многом зависит от его мышечной свободы. Отсутствие свободы движения, как таковой, затрудняет способность выражения своих мыслей. Культура движения актера создает возможности действенной пластики как

способности выражения внутреннего мира человека, а также сценического образа актера. Именно поэтому пластическое воспитание творческой личности и актера – имеет первостепенное значение. Пластическая культура, как составная часть гармонически развитого психофизического аппарата творческой личности и актера, развивается с помощью различных упражнений и тренингов, которые используются в педагогической практической деятельности» [54].

Доктор философских наук В.М. Розин в своей статье «Пластическая культура: подход к изучению и основные характеристики» отмечает: «Пластическая культура – это специальная организация движений тела, продиктованная художественными особенностями конкретного сценического искусства. Можно считать, что изначально тело, являясь видимым объектом, обладает пластической выразительностью, но не имеет пластической культуры... Очевидно, что для того, чтобы обладать пластической культурой, нужно ее сформировать. Именно здесь и кроется ответ. Пластическая выразительность человека тогда приобретает культурную ценность, когда она прошла путь этого формирования. Тогда частью природы, которая становится содержанием культурной структуры, будет не сам по себе человек, а его тело» [63].

Пластическая культура – это комплекс специальных знаний о совокупности физических навыков и психологических качеств личности, морально-нравственных и эстетических категорий [44].

Понятие включает:

- организация движений и ритмов человека, которые удовлетворяют условиям искусства и художественного языка;
- формирование выразительности движений – на первый план выходит взаимосвязь внешней структуры движения с внутренними (смысловыми, чувственными, эмоциональными) предпосылками;
- значение в разных видах искусства, связанных с движением человеческого тела: в хореографии, театре, вокале, цирке и др., например,

пластическая культура имеет особое значение в хореографии, так как здесь движения человеческого тела – основное выразительное средство создания художественного образа [63].

Пластическая культура в контексте театрального образования – это специфическая двигательная деятельность актёра, которая протекает во времени в условиях реального сценического пространства по особым эстетическим и биомеханическим законам [57].

Сущность пластической культуры заключается в гармоничности и выразительности движений, а также в совершенном владении телом. В основе общей актёрской выразительности лежит пластичность – способность мгновенного восприятия и отражения внутреннего самочувствия во внешней технике [25].

Пластическая культура в театральном образовании включает:

- развитие умения организовывать двигательную деятельность в сценическом пространстве с учётом эстетики спектакля и биомеханики движений;
- формирование выразительного движения – способности актёра организовывать собственные пластические действия для передачи зрителю информации об определённых состояниях и ощущениях;
- воспитание умения искать пластическую выразительность не только в мюзиклах и пантомимах, но и в спектаклях реалистического жанра;
- освоение специальных теоретических знаний и практических навыков танцевально-пластического и движенческого характера, необходимых для создания художественного пластического образа [57, 77].

И.В. Калинин в своем методическом пособии «Пластическая выразительность актёра» отмечает, что «одним из важных моментов в творчестве актёра является мышечная свобода. Под мышечной свободой следует понимать умение актёра естественно выполнять самые разнообразные движения при решении им той или иной творческой задачи.

На успешное решение этой проблемы в основном влияют три фактора:

– хорошее состояние физического аппарата актёра – фактор физический;

– органичное поведение в заданных предлагаемых обстоятельствах – фактор психический;

– особые индивидуальные свойства актёра (торможение, возбудимость, смелость, робость, застенчивость, раздражительность, вялость, энергичность и др.)» [40].

Проявление этих индивидуальных особенностей актёра в работе над ролью, даже при наличии благоприятствующих первых двух факторов, влияет на мышечную свободу, способствует творческому процессу или, наоборот, тормозит его.

«Мы знаем, – поясняет И.В. Калинин, – что движения актёра при исполнении им роли могут быть самыми разнообразными. В основном они делятся на две группы: привычные и непривычные. К привычным относятся те, которые часто выполняются актером в жизни, так называемые бытовые движения. Их не так уж трудно трансформировать в образ в пьесах современных, психологических, бытовых, что отнюдь не исключает работы актера над выбором выразительных средств. Задача эта нелегкая и требует тонкости и вкуса. Органичные актёры обычно с ней справляются. В тех же случаях, когда им приходится встречаться с историческими пьесами и ролями, требующими иной пластики, иных движений, скоростей, ритмов, стилевых особенностей и новых, неизвестных ранее навыков, актеры теряются, возникает неминуемое при выполнении непривычных движений мышечное торможение, и мышечная свобода, так свойственная им в ролях современного репертуара, оборачивается зажимом. Никакое органичное поведение в предлагаемых обстоятельствах им не поможет до тех пор, пока они не овладеют необходимыми для решения образа темпо-ритмами, движениями и навыками [40].

Мышечная свобода, играющая немаловажную роль в работе актёра, является следствием гармоничного сочетания всех трёх перечисленных

факторов. Неполноценность одного из них может отрицательно повлиять на весь творческий процесс. Также во многом мышечная свобода актёра зависит от его пластического воспитания.

Одним из решающих факторов этой области является одарённость актёра. Отсутствие у него от природы чувства ритма, координации, свободы движений, чувства гармонии и формы в значительной мере затрудняет, а иногда и просто сводит к минимуму всю тренировочную работу по пластическому воспитанию.

Что же следует понимать под пластическим воспитанием актёра? Прежде всего это овладение им определёнными психофизическими качествами и различными навыками. Гармоничное физическое развитие, тренировка и подвижность всех частей тела лежат в основе техники актёра. Ему необходимо владеть разнообразнейшими качествами: скоростью, гибкостью, координацией, ловкостью, ритмичностью, реакцией, быстротой ориентировки во времени и пространстве, «взрывностью», даром импровизации. Не менее важны чувство композиции, формы, эстетический вкус, проявленные при создании пластически выразительного образа.

«Взрывность» – мгновенный переход от расслабленности к предельной собранности – нужна актёру не меньше, чем плавность и постепенность переходов, и может выражаться не только движениями, но и словами. Умение точно и образно пользоваться контрастными движениями, отобранными в результате творческих поисков, также определяет пластические возможности актёра. Эта контрастность является ярким выразительным средством при передаче тончайших нюансов внутренней жизни образа [40].

Очень важным в овладении актёром техникой движения является умение двигаться медленно и быстро, непрерывно и прерывисто, плавно и резко, округло и угловато, умение менять направление, темп, ритм и окраску движения, мгновенно переходить от резкого к плавному и так далее. Педагог А.М. Михайлова пишет: «В работе актера над собой и над ролью, а

также в работе творческой личности над развитием физического аппарата, основными проблемами являются излишнее мышечное напряжение, зажатость, скованность движения, недостаточная эластичность мышц, а если мышцы скованны, зажаты, то это результат психического торможения, которое приводит к мышечному зажиму. Вследствие этого говорить об органичном существовании на сцене и в обычной жизни – нет смысла. Поэтому следует уделять пристальное внимание как к физической подготовке, так и пластическим и ритмическим тренировкам» [54].

Движение, жест, поза не должны культивироваться ради себя самих. Необходимо осуществлять органический процесс действия, подготовить и развить физический аппарат актера. И для того, чтобы устранить все недостатки и овладеть движением не только на сцене, но и в обычной жизни, необходимо упорно работать над своим телом. Для достижения максимальных результатов, тренировки должны быть систематическими, повседневными. Все совершаемые действия должны быть целенаправленными и конкретными. Если возникают проблемы при последовательности и постепенности перехода тела из одного положения в другое, необходимо разделить движение на несколько частей и проследить за перекатом напряжения в мышцах, и в медленном темпе выполнить данное движение целиком с осознанным контролем мышечного напряжения. Далее внимание переключается с движения на действие и его оправдание. Любое действие, мимическое выражение лица, жест, поза – должны быть оправданы. Именно правдивое действие помогает человеку быть настоящим, а это располагает других людей быть правдивыми по отношению к тебе самому [54].

Пластичным – К.С. Станиславский называл такое движение, которое, развиваясь по непрерывной линии, наиболее целесообразно воплощает действие. «Красивая пластика должна быть результатом гармонического и плавного переживания. Жест должен аккомпанировать чувству, а не слову; жест должен рождаться от чувства» [72].

Внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование открывает принципиально новые возможности для профессионального становления будущих актёров, формируя у них многогранный набор компетенций, выходящий за рамки традиционного исполнительского мастерства.

Образовательные арт-технологии представляют собой совокупность приемов, техник и специфических методов арт-терапии, которые может использовать педагог в работе со студентами.

Главная цель арт-технологий – активизировать, мобилизовать ресурсы учащегося или группы через креативную деятельность. Если обучающийся способен креативно отвечать на вызовы окружающей действительности, он может разрешить свою проблему. В основе концепции арт-технологий – живое осознанно чувствующее тело как центральное образование, связывающее все наши действия, движения, эмоции, мысли [15].

Цель реализации арт-технологий – развитие сенсорной культуры учащегося, способности к самореализации и продуктивному преодолению противоречивых жизненных ситуаций при сохранении психологического здоровья личности.

Наиболее значимым фактором воздействия методов арт-технологий является их ориентация на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, акцент на естественном проявлении мыслей, чувств и настроений в творчестве, принятие человека таким, каков он есть, вместе со свойственными ему способами самоисцеления и гармонизации [15].

Задачи, которые позволяют решать арт-технологии как формы образовательной и развивающей практики:

- развитие интересов, мотивации и творческих способностей;
- укрепление чувства «я», личных границ во взаимоотношениях и навыков самоорганизации;
- развитие способности к пониманию своего внутреннего мира и чувств, и потребностей других людей;

– развитие межличностной компетентности;– совершенствование навыков включения в совместную деятельность;

– развитие креативности, невербального мышления, эстетических переживаний, мануальных навыков и т. д. [15].

Спектр показаний для использования арт-технологий:

1) социально-психологическая адаптация и саморазвитие личности:

– развитие ауторефлексии, раскрытие творческого потенциала;
– повышение межличностной компетентности, совершенствование коммуникативных навыков;

2) эмоциональные и поведенческие нарушения:

– дисгармоничная, искаженная самооценка;
– трудности в эмоциональном развитии, переживание эмоционального отвержения;
– импульсивность, страхи, агрессивность, тревожность;
– чувство одиночества, неадекватное поведение, нарушения саморегуляции;

– конфликты (семейные, профессиональные, трудовые и т. д.) в межличностных отношениях; враждебность к окружающим;

3) диагностика и психокоррекция кризисных состояний;

4) профилактика и коррекция психофизиологических состояний:

– депрессия, неврозы, стрессовые состояния;
– психосоматические заболевания (головные боли, мигрени, функциональные нарушения пищеварительной системы, кожные и аллергические проявления) [15].

Специфические приемы арт-технологий: вербальная и невербальная обратная связь, активное наблюдение, переформулирование высказываний, селективные вопросы, констатация отраженных в продуктах художественной деятельности, поступках и мимике чувств, сообщение арт-терапевтом о своих чувствах и ассоциациях, ограждающие и ограничивающие воздействия [15].

Виды деятельности, используемые в процессе реализации арт-технологий:

1. Развитие памяти, внимания, образного и понятийного мышления, тонкой моторики.

2. «Общие темы» – выражение различных чувств, сложных переживаний, в обход заявленной или предполагаемой психологической проблематики участников; достижение их осознания, совершенствование навыков самоконтроля, осознание психологических защит, раскрытие внутренних ресурсов и творческого потенциала, актуализация и проявление скрытых потребностей и свойств личности.

3. «Восприятие себя» – техники, игры и упражнения, позволяющие целенаправленно исследовать образ «Я» участников группы, различные грани их внутреннего мира и системы отношений; выражение и осознание тех чувств и потребностей, связанных с заявленной или предполагаемой психологической проблематикой, либо теми или иными аспектами их личностного функционирования; осознание и коррекции дезадаптационных паттернов поведения и мышления; укрепление «Я» и личных границ.

4. Техники, игры и упражнения для работы в парах – развитие межличностной компетентности, сплочение группы, осознание общности и различия опыта, умения понимать, принимать окружающих и вступать с ними в конструктивное взаимодействие. Цели применения аналогичны целям использования техник в пунктах 1, 2 и 3.

5. Техники, игры и упражнения для работы в группах – работа с внутригрупповыми конфликтами и для раскрытия внутренних ресурсов группы. Цели применения аналогичны целям использования техник в пунктах 1, 2 и 3.

6. Интегративные мультимодальные техники, игры и упражнения, сочетающие изобразительность, музыкальную импровизацию и восприятие музыки, сценическое искусство, движение, лепку, песочную терапию, танец и др. Цели применения аналогичны целям использования техник в п. 1, 2 и 3 [15].

Как было определено ранее, арт-педагогика – новая отрасль системы эстетического образования, формирующейся на основе междисциплинарного, синергетического, ценностно-деятельностного подходов на стыке наук психологии и искусства, теологии и медицины, культурологии и философии и собственно педагогики.

Цель арт-педагогики: переход к новому типу личностно-ориентированного образования, суть которого заключается в создании для субъектов образовательного процесса благоприятных условий для накопления необходимого и достаточно индивидуального опыта самообразования – непрерывного созидания образа себя [21].

Методическими аспектами внедрения практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование являются:

- обеспечение психологически комфортного самочувствия субъектов в процессе восприятия и воспроизведения продуктов эстетической деятельности. Это создаёт условия для непрерывного здоровьесберегающего образования;
- свободное самовыражение в атмосфере безоценочного, эмпатийно-творческого отношения окружающих;
- активизация конструктивного взаимодействия участников процесса, стимулирующего согласованность действий;
- использование модели арт-педагогического занятия, которая включает экспозиционно-диагностический, мотивационно-смысловой и коллективно-рефлексивный этапы [21];
- создание свободной, демократичной атмосферы и использование педагогом недирективного подхода [15].

Различают следующие методы театральной арт-терапии:

- драма-терапия: в её основе лежит разыгрывание какого-либо сюжета; допускается вариант, когда пьеса пишется самими участниками тренинга;
- психодрама: терапевтический групповой процесс, где используется драматическая импровизация для изучения внутреннего мира человека [65].

Для реализации арт-технологий должен присутствовать широкий выбор материалов для разных видов художественно-творческой деятельности [15].

Драма-технология может быть определена как целенаправленное использование драматических театральных методов для:

- достижения внутреннего психологического раскрепощения (через ослабление мышечных зажимов, реализацию двигательной активности), снижения уровня напряженности и тревожности,
- повышения сензитивности (чувствительности) к собственным и чужим негативным эмоциональным состояниям и овладения способами их трансформации через движение;
- развития креативности.

Драма-технология является импровизированной, не предназначенной для сценического показа, ориентированной на внутреннюю работу формой, направленной на развитие способности к эмпатии, сопереживанию, навыков общения. При реализации драма-технологий участники под руководством педагога осуществляют невербальное (бессловесное) взаимодействие, имитируют внешние явления и поведение различных персонажей или инсценируют на символическом уровне внешние и внутренние конфликты и барьеры взаимодействия.

Драма-технология использует исконно драматические средства: мимику, пантомимику, сценическую экспрессию для достижения психологических и педагогических целей.

Рассмотрим формы реализации:

1. Различные пластические этюды, инсценировки, экспрессивные упражнения на развитие, выражение и отреагирование эмоций. Например:

1) этюды:

- «Потерянный ключ». Поиск потерянного предмета в спешке. Упражнение развивает пластическую выразительность и умение передавать состояние растерянности;

– «Первый день работы». Драматический этюд о волнении перед началом новой деятельности. Помогает освоить передачу внутреннего состояния через мимику и жесты;

– «Семейный конфликт». Сценическая зарисовка конфликтной ситуации между близкими людьми. Развивает навыки эмоционального взаимодействия с партнёром;

– «Смена настроений». Актёрский этюд на резкую смену эмоциональных состояний под влиянием внешних факторов. Тренирует эмоциональную гибкость;

– «Воспоминание». Персонаж погружается в значимые моменты прошлого. Театральные зарисовки помогают освоить работу с эмоциональной памятью;

– «Принятие решения». Драматический момент выбора между двумя важными альтернативами. Этюд развивает умение показывать внутреннюю борьбу персонажа [2];

2) инсценировки:

Для развития творческого интеллекта и артистической эмоции К.С. Станиславский создавал различные упражнения, своеобразные этюды, с помощью которых он достиг новой образной артистической техники.

Этюды развивают следующие навыки:

– организованность, способность взаимодействовать с партнерами;
– различные стороны зрительного восприятия и зрительную память;
– мышечно-двигательное восприятие и мышечную память;
– способность проявлять артистическую смелость и характерность при выполнении индивидуальных занятий.

– «Волшебное колечко». Злой волшебник с помощью заколдованного кольца превращает хорошего мальчика в плохого, который всех обижает, дразнит, всё ломает. Наконец, устал, засыпает. Добрый волшебник предлагает спасти мальчика, снять кольцо. Все участники тихо подходят и снимают колечко. Мальчик просыпается, он снова ласковый, просит у всех прощения;

– «Страшный зверь». Обучающиеся через пантомиму передают черты характера и поведения персонажей (смелый, трусливый, глупый, осторожный);

– «Старичок». Ученики через мимику, жесты передают черты характера (весёлый, добрый, смешной, озорной);

– «Тень». Парный этюд. Студенты выбирают партнера. Молча договариваются – кто будет Человеком, а кто тенью. Человек ходит по комнате, как по лесу, собирает грибы, рвет ягоды, ловит бабочек. Вторым будет его Тенью, он ходит за спиной Человека и повторяет в точности все его движения. Повторяя движения Человека, Тень должна действовать в том же ритме и в том же самочувствии. Мало повторять движения, надо еще попытаться проникнуть в мысли Человека, догадаться о целях его действий, уловить его сегодняшнее физическое самочувствие [71];

3) упражнения на выражение эмоций:

– «Изобрази жестом». Цель – развитие выразительности жестов, движений, мимики. Ученики, стоя в кругу, жестами изображают слова, которые им называет педагог;

– «Глухая бабушка». Студент разговаривает с глухой бабушкой (роль бабушки исполняет педагог), которая ищет именно его. Он уже понял, что с бабушкой надо разговаривать при помощи рук, так как она ничего не слышит;

– «Тише». Два мышонка должны перейти дорогу, на которой спит котёнок. Обучающимся предлагается так перейти дорогу, чтобы не разбудить котёнка, знаками показывая друг другу: «Тише!»;

– «Угадай, кого покажу». Цель – развитие пантомимических навыков, умения отождествлять себя с заданным персонажем. Педагог предлагает ученикам разделить на две команды: одни обучающиеся изображают, а другие угадывают. Пантомимически передавая характерные особенности, иногда, помогая голосом, ученики показывают щенка, петуха, мышонка, собаку, пчелу, кошку, лягушку. Затем студенты меняются [26].

2. Специальные техники и упражнения, способствующие развитию навыков невербального взаимодействия и сплочению группы:

1) упражнения в технике «Давать и получать»:

– передача вещей: эта техника состоит в пантомимическом описании воображаемой вещи и передачи ее другому студенту в круге, который принимает воображаемые характеристики объекта и передает его дальше (горячая картошка, липкая конфета, замороженный лед, тяжелая гиря и др.);

– передача выражения лица: один учащийся в круге закрывает свое лицо руками. Когда он снова открывает лицо, на нем надета «маска», которую он с помощью пантомимы снимает и надевает уже на лицо своего соседа. Тот принимает «маску» – сразу же копирует выражение лица своего соседа и затем эту «маску» таким же образом посылает дальше по кругу;

– пантомимический подарок: участники группы садятся в круг, по команде ведущего каждый передает кому-то из группы подарок. Подарок создается и передается с помощью пантомимы, обучающийся, получивший подарок, также пантомимически принимает его и жестами демонстрирует, что понимает, что именно ему подарили, а затем словесно называет что это. «Подаривший» соглашается или называет исходный подарок;

– рукопожатие, передаваемое по кругу: это очень простая техника будет весьма эффективным способом завершения занятия, если удастся сделать ее традиционным ритуалом.

Каждый участник сидит в кругу на полу с закрытыми глазами, группа держится за руки. Педагог легко пожимает руку ученику, сидящему рядом с ним, тот передает дальше пожатие руки. После двух кругов педагог тихим голосом просит убыстрить темп передачи рукопожатий насколько это возможно. Быстрые рукопожатия, передаваемые по кругу, укрепляют взаимосвязь членов группы и подпитывают их энергию в рамках круга. Многие участники описывают ощущения от быстрой передачи рукопожатий как сердцебиение всей группы. Для повышения игровой привлекательности педагог может послать рукопожатие и в противоположном направлении.

Существует бесчисленное множество вариантов этой техники. Можно предложить студентам самим придумать различные интересные варианты упражнения (к примеру, рукопожатие может быть передано от руки к плечу партнера, на стопу, на колено или прикосновением к другим частям тела. Еще один вариант заключается в вербальном дополнении – выражении чувства или пожелания).

2) групповое творчество:

– импровизация с замещающим предметом: группа сидит на полу, образуя круг. Педагог посылает в этот круг некий предмет (например, карандаш), становящийся замещающим реквизитом, с которым воспитанник манипулирует с помощью пантомимы так, чтобы другие учащиеся могли ясно представить, о каком объекте идет речь. Представляемые объекты не должны повторяться. В конце упражнения педагог ставит в центр круга воображаемый чемодан, а студенты по очереди посредством пантомимы складывают (персонально, глядя в пол) все предметы, в которые во время упражнения превращался замещающий реквизит и которые они запомнили;

– техника «Волшебный ларчик»: в соответствии с этой техникой, воображаемый ларчик может быть принесен (снят с потолка, извлечен из угла комнаты) и поставлен в середину круга. Ученики складывают в него (или в ходе занятия могут доставать из него, если ящик хранится в углу комнаты) свои эмоции, переживания, страхи и желания;

– кукольная арт-технология: направлена на расширение ролевого репертуара и ролевой гибкости участников. Куклотерапия (маскотерапия, работа с куклами бибабо (кукла «Бибабо» – простейшая кукла, состоящая из головы и платья в виде перчатки. Другое название – кукла-рукавичка) и марионетками) может использоваться в разных видах арт-технологий: драма-технологии, сказочной, ландшафтной, песочной и др.

Изготовление пальчиковых кукол и театрализация позволяют исследовать глубинные проблемы, чувства, переживания личности.

Пальчиковые куклы изготавливаются из бумажных цилиндров (но размеру пальца) или лоскутка ткани треугольной формы в виде косынки, которая укрепляется на пальце с помощью резинового кольца. Процесс изготовления занимает всего несколько минут и может использоваться с целью развития навыков межличностного взаимодействия, профилактики и коррекции эмоциональных нарушений, коммуникативных проблем и др.

Инструментарий: различные по фактуре и цвету кусочки ткани в форме равностороннего треугольника (сторона ребра – 6-8 см). Каждому участнику предоставляется набор из 8 лоскутков ткани восьми цветов: синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный, серый. Резиновые колечки для укрепления лоскутка на пальце в виде косынки. Плотная бумага для рисования, карандаши, фломастеры, краски, ластик, клей, ножницы, скотч.

Этапы реализации кукольной арт-технологии (цит. по Лебедевой):

1. Изготовление одной или нескольких «пальчиковых» кукол из бумаги и/или лоскутков материи: на маленьком листочке прямоугольной формы нарисуйте куклу. Склейте бумагу в виде цилиндра. При желании сделайте кукле одежду, добавьте необходимые детали, аксессуары. Дайте ей имя, опишите характер.

2. Придумывание сюжета и постановка импровизированного спектакля: наденьте получившуюся куколку на палец. Придумайте историю, которую кукла хотела рассказать о себе. Начать можно словами: «Жила была кукла, похожая (или совсем непохожая, выражающая скрытые желания) на меня...». Далее все участники занятия по кругу рассказывают свои истории.

3. Подведение итогов: куклам можно задавать вопросы и предлагать совместные действия, обмениваться и дарить их друг другу, построить дом или город, в котором они будут жить [15].

Рассмотрим особенности арт танцевально-двигательной технологии, способствующей развитию сцен.движения в театральном образовании.

Танцевально-двигательная арт-технология является инновационным направлением психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации обучающихся. Танцевально-двигательная арт-технология применяется при работе с воспитанниками в целях оптимизации процесса адаптации к окружающему миру.

Цель танцевально-двигательной арт-технологии – развитие осознанности собственного тела, создания позитивного образа тела, развитие навыков общения, исследование чувств и приобретение опыта эмоционально-ценностного коллективного взаимодействия.

Представление о танце как способе коммуникации было разработано танцовщицей Мэри Вигман, которая считала, что танец – это живой язык, которым говорит человек, где носителем и посредником является человек, а инструменты выражения – человеческое тело.

Благодаря танцевально-двигательной арт-технологии ученик может применять движения для выражения себя и своих эмоций, для сохранения своего «Я» в контакте с другими.

Танцевально-двигательная арт-технология в работе с телом использует сны, символы или образы. В отличие от других подходов в работе с телом, это единственный вид арт-технологии, где используется много свободы и пространства. Она, помимо движения, для расширения и обогащения творческого и эмоционально-выразительного мира ученика использует разные понятия: пространство, время, вес и т. д. [15].

Танцевально-двигательная арт-технология направлена на решение следующих задач:

1. Углубление осознания членами группы собственного тела и возможностей его использования. Это улучшает физическое, эмоциональное состояние участников. В начале первого занятия педагог наблюдает за участниками, оценивает сильные стороны и изъяны двигательного репертуара каждого, затем определяет, какие движения подойдут каждому воспитаннику лучше всего.

2. Усиление чувства собственного достоинства обучающихся путем выработки у них более позитивного образа тела. Танец позволяет сделать образ своего тела более привлекательным, что напрямую связано с более позитивным образом «Я».

3. Развитие социальных навыков посредством приобретения участниками соответствующего позитивного опыта. Танцевальные движения представляют собой относительно безопасное средство связи с окружающими во время обучения социально приемлемому поведению. Танцевальная арт-технология создает условия для творческого взаимодействия, позволяет преодолевать барьеры, возникающие при речевом общении.

4. Помощь учащимся вступить в контакт с их собственными чувствами путем установления связи чувств с движениями. При творческом отношении ученика к движениям под музыку танец приобретает экспрессивность, позволяющую высвободить подавляемые чувства и исследовать скрытые конфликты, которые могут быть источником психического напряжения. Здесь психодинамическое понятие «катарсиса» распространяется на танец, поскольку его движения высвобождают скрытые чувства, а это имеет прямой коррекционный смысл. Танцевальные движения не только экспрессивны, но и обладают способностью снимать физическое напряжение, в особенности, если они включают раскачивание и растяжку.

5. Создание «магического кольца». Занятия в группе подразумевают совместную работу участников, игры и эксперименты с жестами, позами, движениями и другими невербальными формами общения. Все это в целом способствует приобретению участниками группового опыта, все компоненты которого на бессознательном уровне образуют замкнутый устойчивый комплекс – «магическое кольцо».

6. Усиление двигательной активности, организация своеобразного коммуникативного тренинга и социо-терапевтического общения.

7. Двигательное, эмоциональное и личностное раскрепощение [15].

Проблемное поле, в котором может быть эффективна танцевально-двигательная арт-технология:

- развитие моторно-двигательной координации, коррекция осанки, профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата;
- развитие двигательной пластики, приобретение опыта невербального экспрессивного выражения собственных эмоциональных состояний;
- преодоление гиподинамии и связанных с ней нарушений;
- снятие излишнего напряжения, восстановление двигательного баланса и эмоционального равновесия;
- повышение уровня эмпатических способностей учащихся;
- повышение уровня концентрации и внимания;
- развитие навыков невербального взаимодействия;
- снижение уровня тревожности;
- снижение уровня агрессивности;
- снижение предрасположенности к конфликтному поведению;
- оптимизация процесса адаптации [83].

Специальные упражнения танцевальной арт-технологии передаются через свободные движения, покачивания, движения, требующие чередования собранности с расслаблением, которые связаны с правильным и равномерным дыханием, свободным перемещением в пространстве или по точно определенному маршруту. На первом этапе, который занимает несколько минут, занятия танцевально-двигательной арт-технологией обычно используются для изначальной разминки. Такие упражнения имеют физический (разогрев), психологический (соотношения с чувствами) и социальный (взаимоотношения) аспекты.

Рассмотрим примеры технологий и практикума в танцевальной терапии.

Упражнения-разминки: разогрев, разминка – необходимая часть любых занятий, связанных с телом и движением. В интегративной

танцевально-двигательной терапии разминка важна не только как физический разогрев, но и как «вход» в тему занятия (например, если темой являются взаимоотношения, разминкой может быть Body Jazz в парах).

«Body Jazz Габриэлы Рот (Gabrielle Roth)».

Техника Body Jazz (Джаз Тела) Габриэлы Рот является одним из самых простых и информативных упражнений для начала занятия, поскольку, кроме физической активизации, упражнение дает возможность сконцентрироваться на различении ощущения от движений в различных частях тела. Одной из сложностей при начале занятий является отсутствие навыков в осознании телесных сигналов; тело в движении – это «территория», для которой нет адекватной «карты».

Это техника, кроме функции разогрева, обладает диагностическим и трансформационным потенциалом и является основой для многих других техник. Подобная техника есть в биомеханике Мейерхольда и в школах пантомимы.

Цели упражнения – разогрев, первичная диагностика и самодиагностика, развитие навыка осознания тела в движении.

Продолжительность упражнения – 10–15 минут.

Музыка используется специальная, из альбомов Г. Рот.

Исполнение упражнений индивидуально.

Основная идея Body Jazz состоит в выделении «центров движения», что означает, что в каждый момент времени движение инициируется и ведется определенной частью тела. Выделяются 7 таких центров:

- 1) голова-шея;
- 2) плечи;
- 3) локти;
- 4) кисти;
- 5) бедра (таз);
- 6) колени;
- 7) ступни.

Последовательность обращения к центрам может быть как прямой (от головы к ступням, что дает снижение излишнего контроля), так обратной (от ступней к голове, что дает большую устойчивость и «заземленность»).

Важным этапом является также завершающее объединение центров в общем танце. На разных занятиях контекст упражнения может быть разным. Вы можете сделать акцент:

- 1) на поиске новых, незнакомых движений;
- 2) на изолированности/связанности центров с другими частями тела;
- 3) на использовании пространства (изменениях амплитуды движения);
- 4) на изменениях ритма и скорости движения.

Эти упражнения могут проходить как с открытыми, так и с закрытыми глазами. Мы рекомендуем начинать разминку с закрытыми глазами, чтобы внимание участников было направлено на внутренние ощущения, и не так влиял страх оценки. По мере развития движенческого репертуара и групповой динамики можно переходить к выполнению упражнения с открытыми глазами.

На следующем этапе разминки мы предлагаем использовать часть программы тренинга Т.А. Шкурко, полностью представленной в статье «Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе» [87].

Следующие техники взяты из книги «Телесно-ориентированный тренинг актера» [43].

1. «Огонь – лед». Цель – разогрев, диагностика мышечных напряжений, развитие движений.

Продолжительность: 10–20 мин.

Музыка: интенсивная – на фазе «Огонь», спокойная – фоновая или тишина – на фазе «Лед».

Исполнение: индивидуальное.

Описание проведения: упражнение включает в себя попеременное напряжение и расслабление всего тела. Участники выполняют упражнение

стоя в кругу. По команде ведущего «огонь» участники начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений выбираются каждым участником произвольно.

По команде «лед» участники застывают в позе, в которой застигла их команда, напрягая до предела все тело.

Ведущий несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой.

2. «Зажимы по кругу». Цель – разогрев, обучение расслаблению (балансу напряжения/ расслабления)

Продолжительность: 10–15 мин.

Музыка: ритмичная, небыстрая.

Исполнение: индивидуальное.

Описание проведения: участники идут по кругу. По команде ведущего напрягают левую руку, левую ногу, правую руку, правую ногу, обе ноги, поясницу, все тело. Напряжение в каждом отдельном случае сначала должно быть слабым, потом постепенно нарастать до предела. В таком состоянии предельного напряжения участники идут несколько секунд (15–20), потом по команде ведущего сбрасывают напряжение – полностью расслабляют напряженный участок тела.

По окончании этой части упражнения ведущий дает участникам задание прислушаться к ощущениям своего тела, продолжая спокойно идти по кругу, вспомнить «обычное» для себя напряжение (свой обычный зажим). Постепенно напрягая тело в этом месте, довести зажим до предела, сбросить его через 15–20 сек. Напрячь до предела любой другой участок тела, обращая внимание на то, что происходит с «обычным» зажимом. Повторить упражнение с собственными зажимами 3–5 раз. После окончания упражнения участникам дается рекомендация индивидуально повторять его хотя бы 1–2 раза в день.

3. «Росток». Цель – разогрев, освоение перехода из закрытой позиции в открытую, поиск новых возможностей в одной и той же ситуации.

Продолжительность: от 5 до 15 мин.

Музыка: медленная, «раскрывающая». Можно выполнять упражнение без музыки.

Исполнение: индивидуальное.

Описание проведения: участники находятся в кругу. Исходное положение – сидя на корточках, голову нагнуть к коленям, обхватив их руками. Ведущий: «Представьте себе, что Вы маленький росток, только что показавшийся из земли. Вы растете, постепенно распрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать Вам расти, считая до пяти. Постарайтесь равномерно распределить стадии роста». Усложняя в будущем упражнение, ведущий может увеличить продолжительность «роста» до 10–20 «стадий». После выполнения этого упражнения полезно сразу же перейти к упражнению «Потянулись – сломались».

4. «Потянулись – сломались». Цель – обучение расслаблению (балансу напряжения/расслабления).

Продолжительность: 5–10 мин.

Музыка: без музыки.

Исполнение: индивидуальное.

Описание проведения: исходное положение – стоя, руки и все тело устремлены вверх, пятки от пола не отрывать.

Ведущий: «Тянемся, вверх, выше, выше... Мысленно отрываем пятки от пола, чтобы стать еще выше (реально пятки на полу). Теперь наши кисти как бы сломались, безвольно повисли. Теперь руки сломались в локтях, в плечах, упали плечи, повисла голова, сломались в талии, подогнулись колени, упали на пол... Лежим расслабленно, безвольно, удобно... Прислушайтесь к себе. Осталось ли где напряжение? Сбросили его!»

Во время выполнения упражнения ведущий должен обратить внимание участников на два следующих момента: 1) показать разницу между выполнением команды «опустите кисти» и «сломались в кистях» (расслабление кистей достигается только во втором случае); 2) когда

участники лежат на полу, ведущий должен обойти каждого и проверить, полностью ли расслаблено его тело, указать места зажимов.

5. «Насос и надувная кукла». Цель – обучение расслаблению (балансу напряжения/расслабления), парное взаимодействие.

Продолжительность: 5–7 мин. в каждую сторону.

Музыка нейтральная или упражнение без музыки.

Исполнение: в парах.

Описание проведения: участники разбиваются на пары. Один – надувная кукла, из которой выпущен воздух, – лежит совершенно расслабленно на полу. Другой «накачивает» куклу воздухом с помощью насоса: ритмично наклоняясь вперед, произносит звук «с» на выдохе. Кукла постепенно наполняется воздухом, ее части распрямляются, выравниваются. Наконец, кукла надута. Дальнейшее накачивание ее воздухом опасно – кукла напрягается, деревенеет, может лопнуть. Накачивание необходимо вовремя закончить. Это время окончания надувания участник с «насосом» определяет по состоянию напряжения тела куклы. После этого куклу «сдувают», вынимая из нее насос. Воздух постепенно выходит из куклы, она «опадает». Это прекрасное упражнение на расслабление-напряжение, а также на парное взаимодействие.

6. «Стряхни капли». Цель – снятие напряжения, расслабление.

Продолжительность: 10 мин.

Музыка: веселая, задорная. Исполнение: групповое.

Описание проведения:

Ведущий: «Представьте, что вы попали под дождь, а у вас нет зонтика. Вы промокли насквозь. И вот вы в помещении. Вспомните, как отряхивается промокшая собака. Вы можете сделать примерно то же самое. Встаньте так, чтобы вокруг было достаточно места, начинаем отряхивать волосы, ресницы, скидываем капли с ушей, освобождаем от дождика плечи, локти, ладони, пальчики, полностью руки, спину, бедра, ноги, колени, ступни. А теперь потрясите всем телом, можно добавить звук и услышать свой голос».

Вопросы для обсуждения:

- Что вы сейчас чувствуете в теле?
- Есть ли в теле сейчас напряжения? Где?
- Какое настроение сейчас?

7. «Улыбающееся солнышко». Цель – снятие напряжения, разогрев.

Продолжительность: 35–40 мин.

Музыка: различная по ритму и темпу.

Исполнение: групповое.

Описание проведения:

Ведущий: «Начните двигаться по залу, осознавая свое тело, сконцентрируйтесь на ступнях, внимательно изучите движение своей левой ступни, теперь правой. Двигайтесь то быстрее, то медленнее, меняйте ритм движения... Представьте, что у вас на пятках появилось солнышко, покажите его всем, подарите его улыбку миру... А теперь солнышко переместилось на ваши локти... Активнее, активнее показывайте его улыбку. А теперь солнышко на вашем носу. Осветите все пространство им». (И так далее, указывая на различные части тела, меняя музыку от быстрой до медленной, в течение 20–25 мин). А теперь представьте, что солнышко поселилось у вас в сердце, двигайтесь как хочет ваше сердце (15–20 мин).

Вопросы для обсуждения:

- Что вы сейчас чувствуете в теле?
- Когда было труднее всего двигаться?
- Где было солнышко, когда было легче всего двигаться?

8. «Джангл». Цель – снятие мышечных зажимов.

Продолжительность: 45 мин. – основная часть, 15 мин. – релаксационная.

Музыка: для основной части – барабаны с меняющимся ритмом, быстрые; для релаксации – музыка со звуками моря, воды, прибоя.

Исполнение: групповое.

Описание проведения:

Ведущий: «Выберите себе место в пространстве, желательно, чтобы на расстояние вытянутой руки рядом никого не было (учитываются размеры зала). Поставьте ноги на ширину плеч, очень важно, чтобы вам было удобно стоять. Чуть согните ноги в коленях, отведите попу назад. Подвигайтесь вверх-вниз, как будто вы сидите на надувном шаре. Очень важно, чтобы ноги стояли твердо, и вы не ходили по залу. Можете представить себя мячиком, по которому стучат. Теперь максимально расслабьте тело, отпустите шею, особо обратите внимание на лицо, челюсти, плечи, руки. Потрясите ими. Когда зазвучит музыка, прислушайтесь к своему и телу и почувствуйте движение воздуха в легкие и обратно. Постепенно входите в этот ритм всем телом, увеличивая или уменьшая его, согласно вашим импульсам. Продолжайте двигаться (как бы трястись) до окончания музыки. Музыка может быть быстрее или медленнее, чем вы двигаетесь. Важно выбрать свой ритм и чувствовать свое тело. После остановки – ложитесь на спину, в позу звезды».

Вопросы для обсуждения:

- Опишите свой процесс.
- Смогли ли вы полностью отпустить свое тело или постоянно контролировали процесс?
- Что было труднее всего?

Рассмотрим базовые психотехники, работу с телом, позы.

Если рассматривать танец поэлементно, как кадры киноплёнки, то в каждый момент времени каждый «кадр» – это определенная поза, «телесная ситуация». Каждая поза уже несет в себе семя состояния, истории тела, которая может развернуться во времени. То, как именно разворачивается действие или взаимодействие в этом процессе, позволяет вывести на поверхность и отреагировать многие бессознательные темы.

Исследование перехода от статики к движению помогает «культивировать» внимание к телесному опыту, сигналам тела, создавая основу аутентичности движения.

Последовательность упражнений, описанных ниже, позволяет исследовать эти темы в различных вариантах. Упражнения естественным образом вытекают одно из другого, но могут также проводиться в разные дни тренинга. В начале каждого упражнения проводится объяснение и демонстрация.

1. «Скульптуры». Цель – осознание позы как источника чувств, образов и ассоциаций.

Продолжительность: в зависимости от размера группы, 2–3 мин. на каждую пару.

Музыка: без музыки.

Исполнение: в парах.

Описание проведения: участники становятся в круг, в центр выходят партнеры, стоявшие напротив друг друга. По очереди партнеры «лепят» друг из друга «скульптуры». Партнер, из которого «лепят», стоит с закрытыми глазами. Важно создавать скульптуру не думая, спонтанно, случайно; после надо дать партнеру время для того, чтобы глубже прочувствовать образы, ассоциации и состояния, связанные для него с этой позой.

2. «Пигмалион и Галатей». Цель – осознание позы как источника движений, раскрытие внутренней темы позы в движении.

Продолжительность: 5–10 мин.

Музыка: без музыки.

Исполнение: в парах.

Описание проведения: участники делятся на пары. По очереди партнеры «лепят» друг из друга «скульптуры», как в предыдущем упражнении. По окончании «лепки» дается сигнал (например, хлопок). Партнер-«скульптура» оживает, создавая танец из тех тем и жестов, которые были в позе. Затем партнеры меняются ролями.

3. «Стоп-движение». Цель – раскрытие внутренних тем различных поз в движении, «погружение» в поток внутренних импульсов.

Музыка: минималистичная, «прозрачная», задающая атмосферу погружения (например, S. Micus «Till the end of the time») [83].

Продолжительность: 15–20 мин.

Исполнение: в парах.

Описание проведения: партнеры делятся на пары. В каждой паре один из партнеров закрывает глаза, другой «лепит» из него скульптуру, дает ему время прочувствовать ее, а затем переводит в другую точку пространства и «лепит» другую позу, отличающуюся от предыдущей.

Процесс повторяется несколько (5–7) раз, а затем по команде ведущего партнер с открытыми глазами говорит одно слово: «Движение!». По этой команде партнер с закрытыми глазами начинает двигаться, позволяя телу следовать за импульсами, накопившимися в этих позах. В любой момент времени первый партнер может сказать «стоп», второй останавливается и замечает в какую позу его привело движение. Затем вновь следует команда «движение».

Человек с открытыми глазами обеспечивает безопасность процесса, не прикасаясь к своему партнеру. По указанию ведущего партнеры меняются ролями, и процесс повторяется в другую сторону. После упражнения следует проговор в парах или группе.

4. «Три скульптуры: история». Цель – раскрытие внутренних тем различных поз в движении, «погружение» в поток внутренних импульсов.

Музыка: воодушевляющая, без барабанов.

Продолжительность: 7–10 мин.

Исполнение: в тройках.

Описание проведения: участники делятся на тройки. В каждой тройке выбираются партнеры А, В, С. Партнер А мгновенно находит какую-либо позу. Партнер В находит позу в ответ. Партнер С присоединяется к паре со своей позой. Затем партнер А выходит из общей скульптуры, находит новую позу в ответ на то, что он видит. То же самое делают по очереди остальные партнеры. Процесс продолжается, постепенно становясь танцем.

После упражнения – обсуждение в тройках.

5. «Диалог скульптур». Цель – групповое взаимодействие, отреагирование внутригрупповых отношений, объединение группы.

Музыка: без музыки.

Продолжительность: 5–7 мин.

Исполнение: групповое.

Описание проведения: участники делятся на две равные группы. Одна группа начинает создавать общую скульптуру тем же способом, что и в предыдущем упражнении. Получившаяся скульптура – это «послание» второй половине группы. В ответ остальные участники создают свою скульптуру-послание. Обмен посланиями продолжается, пока группы не соединятся в одной общей скульптуре.

6. «Групповая скульптура». Цель – групповое взаимодействие, формирование внутригрупповых отношений и реакция на них, объединение группы.

Музыка: без музыки.

Продолжительность: 10–15 мин.

Исполнение: групповое.

Описание проведения: каждый участник – одновременно и скульптор, и глина. Он находит свое место в соответствии с общей атмосферой и содержанием композиции. Вся работа происходит в полном молчании. В центр комнаты выходит первый участник (им может быть любой желающий или назначенный ведущим человек) и принимает какую-то позу. Затем к нему пристраивается второй, третий пристраивается уже к общей для первых двух участников композиции. Выполняя это упражнение, необходимо:

1) действовать в довольно быстром темпе;

2) следить, чтобы получающиеся композиции не были бессмысленной мозаикой изолированных друг от друга фигур. Вариант: «застывшая» скульптура может «ожить».

7. «Актер/Режиссер». Цель – развитие спонтанности и креативности.

Музыка: без музыки.

Продолжительность: 40–60 минут (по 10–15 минут на каждое действие и состояние).

Исполнение: в парах.

Описание проведения: участники делятся на пары. В каждой паре один из партнеров – «актер», другой – «режиссер». Режиссер дает указания «актеру», которые тот выполняет, не раздумывая и полностью погружаясь в выполнение задания. Время от времени «режиссер» дает другое задание.

«Режиссер» варьирует (изменяет) временной интервал между командами. Он может дать следующую команду сразу же или немного подождать. Позволяет партнеру в течение достаточно длительного времени проживать материал, который к нему приходит, или заставляет его изменяться быстро и неожиданно.

«Режиссер» в этом упражнении не должен чрезмерно заботиться об «актере». Он не должен ограждать его от сложных ситуаций. Напротив, «режиссер» помогает увеличить «растяжку» «актера», то есть способность переходить к очень разным действиям и состояниям.

Мы предлагаем три версии этого упражнения. «Природа» импульса в каждой версии разная. Эти варианты могут выполняться последовательно или отдельно, в зависимости от целей занятия.

Действие:

Музыка: быстрая, «заводная».

«Режиссер» называет простые физические действия: сесть, бежать, прыгать, вращаться, ползать и т. п. «Актер» моментально начинает выполнять это действие и продолжает до тех пор, пока «режиссер» не даст следующую команду.

После участники меняются ролями и повторяют это упражнение.

Образ:

Музыка: без музыки.

Надо найти нового партнера. «Режиссер» называет образ, «актер» стремится не изобразить образ, а прожить его телом, воспринимая его как импульс.

Чтобы «актеру» было легче, образ должен быть:

- а) не антропоморфным, а предметным;
- б) развернутым, то есть состоять не из одного слова, а из двух-трех;
- в) эмоционально заряженным.

Например: скрипящая дверь, падающий мокрый лист, раненая ворона и т. д. Нужно дать «актеру» время для того, чтобы войти в образ и раскрыть его. Далее участники меняются ролями и повторяют это упражнение [83].

Роль и значение внедрения практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование заключается в использовании творческого потенциала театра для эмоционального, социального и когнитивного развития обучающихся.

Театральное искусство изначально содержит психотерапевтический элемент, который инициируется творчеством, креативностью и свободой самовыражения. Интеграция арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование помогает учащимся преодолевать свои ограничения, достигать успеха как на сцене, так и за её пределами.

Таким образом, мы считаем, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование будет способствовать получению навыков и компетенций широкого спектра будущих актеров.

2.3 Анализ результатов исследования

Арт-педагогика и арт-терапия играют важную роль в театральном образовании, обогащая процесс обучения, способствуя личностному развитию учащихся и решению ряда педагогических задач. Эти методы объединяют искусство и педагогику, позволяя использовать творческие практики для развития творческих способностей, эмоциональной сферы, коммуникативных навыков и социальной адаптации [24].

В ходе исследования было определено, что арт-педагогика – это отрасль системы эстетического образования, которая формируется на стыке психологии, искусства, педагогики и других наук. Её цель – создать условия для накопления индивидуального опыта самообразования и непрерывного развития личности через творчество [21].

В театральном образовании арт-педагогика выполняет следующие функции:

- развитие саморегуляции и социальной адаптации: театральные упражнения и игры помогают учащимся научиться контролировать свои эмоции, работать в команде, выстраивать взаимодействие с партнёрами;
- активизация творческого мышления: методы арт-педагогики (драматизация, импровизация, работа с метафорами) стимулируют воображение, креативность, умение находить нестандартные решения;
- формирование нравственных ориентиров. Через анализ персонажей, сюжетов и моральных дилемм в пьесах учащиеся развивают этическое сознание и ценностные установки [78].

Принципы арт-педагогического занятия следующие:

- создание комфортной психофизической среды;
- безоценочное отношение на этапе рефлексии;
- эмпатийно-толерантное отношение к индивидуальной позиции участника;
- максимальное расширение границ самовыражения [21].

Арт-терапия в театральном образовании – это метод, использующий искусство для достижения положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии человека. В контексте театра она часто реализуется через театротерапию – использование театральных инсценировок в терапевтических целях [35].

Роль арт-терапии в театральном образовании:

- коррекция психоэмоционального состояния: театральные практики помогают преодолеть тревожность, страхи, апатию, улучшить настроение.

Например, проигрывание эмоционально значимых ситуаций позволяет учащимся «прожить» переживания и снизить их интенсивность;

- развитие коммуникативных навыков: работа в группе, взаимодействие с партнёрами по сцене, использование невербальных средств общения (мимика, жесты) способствуют улучшению социальных навыков;

- самовыражение и самопознание: через создание образов и воплощение ролей учащиеся могут исследовать свои чувства, мысли, внутренний мир. Кукольный театр, например, даёт возможность выразить переживания через персонажа, что особенно ценно для тех, кто затрудняется в словесном описании своих эмоций;

- диагностика: наблюдение за процессом театральной деятельности позволяет педагогу выявить скрытые проблемы, особенности характера, положение учащегося в группе [19, 64, 89].

Формами арт-терапии в театральном образовании являются:

- импровизационные этюды;
- драматизации литературных произведений;
- кукольные постановки;
- ролевые игры [55].

Сравнение и взаимосвязь методов арт-педагогики и арт-терапии приведены в таблице (Таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение и взаимосвязь методов арт-педагогики и арт-терапии

Критерий	Арт-педагогика	Арт-терапия
Цель	Развитие творческих способностей, личностный рост через искусство	Коррекция эмоциональных, поведенческих проблем, исцеление через творчество
Акцент	Образовательный процесс, формирование навыков	Терапевтический эффект, работа с внутренними конфликтами
Применение в театре	Методы драматизации, импровизации, работы с текстом	Театральные инсценировки для решения психологических задач

Арт-педагогика и арт-терапия дополняют друг друга: первые методы вносят вклад в образовательный процесс, а вторые – помогают учащимся преодолеть психологические барьеры, что в совокупности способствует более глубокому освоению театрального искусства [21].

Использование арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании позволяет:

- сделать обучение более эмоционально вовлекающим и мотивирующим;
- создать психологически безопасную среду, где учащиеся могут экспериментировать с ролями и выражениями себя;
- развить не только технические актёрские навыки, но и soft skills (гибкие навыки (англ. soft skills) – это комплекс умений общего характера, тесно связанных с личностными качествами, важных во всякой профессии
- эмоциональный интеллект, эмпатия, умение работать в команде);
- адаптировать методы обучения для учащихся с разными особенностями (например, с ОВЗ) [20].

Таким образом, эти методы расширяют границы традиционного театрального образования, превращая его в инструмент не только профессиональной подготовки, но и личностного роста, социальной адаптации и психологической поддержки.

В ходе исследования мы выявили, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование открывает принципиально новые возможности для профессионального становления будущих актёров, формируя у них многогранный набор компетенций, выходящий за рамки традиционного исполнительского мастерства.

Ключевыми направлениями развития являются:

1. Глубокое самопознание и эмоциональная грамотность.

Через художественные практики студенты учатся:

- осознавать и вербализовать собственные переживания;
- распознавать эмоциональные состояния партнёров;
- управлять психоэмоциональным фоном в стрессовых ситуациях.

Это создаёт фундамент для подлинной актёрской органичности и эмпатического взаимодействия на сцене.

2. Расширение выразительных средств.

Арт-подходы развивают:

- невербальную коммуникацию (пластика, мимика, пространственное мышление);
- сенсорную чувствительность (восприятие текстуры, цвета, звука как инструментов выразительности);
- ассоциативное мышление для создания многослойных образов.

Актёр получает инструменты для воплощения ролей на уровне телесности и интуиции.

3. Креативность и импровизационные навыки.

Методы арт-педагогики стимулируют:

- генерацию нестандартных решений в сценических задачах;
- гибкость мышления при работе с драматургией;
- способность к спонтанному творческому реагированию.

Это особенно ценно в современном театре, где востребована интерактивность и перформативность.

4. Психологическая устойчивость.

Арт-терапевтические техники помогают:

- снижать тревожность перед выходом на сцену;
- преодолевать профессиональные кризисы;
- восстанавливать ресурсы после интенсивных спектаклей.

Актёр осваивает саморегуляцию как часть профессиональной гигиены.

5. Командное взаимодействие.

Коллективные арт-практики формируют:

- навыки синхронной работы в ансамбле;
- доверие к партнёрам через невербальные диалоги;
- умение встраиваться в общий художественный замысел.

Это критично для создания целостного сценического высказывания.

6. Междисциплинарная эрудиция.

Интеграция визуальных искусств, музыки, танца и драматургии:

- расширяет культурный контекст интерпретации ролей;
- позволяет использовать приёмы из смежных искусств;
- стимулирует поиск индивидуального творческого стиля.

Практические форматы внедрения могут быть следующие:

- творческие дневники – рефлексия через рисунок, коллаж, запись ассоциаций;
 - пластические этюды – выражение эмоций через движение без слов;
 - визуализация образов – создание эскизов персонажей до работы над ролью;
 - групповые инсталляции – коллективное осмысление драматургического материала;
 - медитативные практики – настройка на роль через сенсорные переживания [24, 55].
- Актёры, освоившие арт-педагогические методы, получают конкурентные преимущества:
- глубину психологической проработки ролей;
 - вариативность сценических решений;
 - устойчивость к профессиональным вызовам;
 - способность к междисциплинарному сотрудничеству [21].

Таким образом, синтез театрального искусства с арт-практиками формирует универсального актёра XXI века – творчески гибкого, эмоционально осознанного и технологически оснащённого для работы в любых художественных форматах.

Выводы по второй главе.

В ходе нашего исследования было изучено и обосновано использование практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании и разработаны методические рекомендации использования практик арт-педагогики и арт-терапии в условиях образовательного учреждения.

Арт-педагогика и арт-терапия дополняют друг друга: первые методы вносят вклад в образовательный процесс, а вторые – помогают учащимся преодолеть психологические барьеры, что в совокупности способствует более глубокому освоению театрального искусства.

Использование арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании позволяет:

- сделать обучение более эмоционально вовлекающим и мотивирующим;
- создать психологически безопасную среду, где учащиеся могут экспериментировать с ролями и выражениями себя;
- развить не только технические актёрские навыки, но и эмоциональный интеллект, эмпатию, умение работать в команде.

Эти методы расширяют границы традиционного театрального образования, превращая его в инструмент не только профессиональной подготовки, но и личностного роста, социальной адаптации и психологической поддержки.

Специфические особенности танцевально-двигательной арт-технологии способствуют развитию сценического движения.

Цель танцевально-двигательной арт-технологии – развитие осознанности собственного тела, создания позитивного образа тела, развитие навыков общения, исследование чувств и приобретение опыта эмоционально-ценностного коллективного взаимодействия.

Интеграция практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование открывает кардинально новые возможности для профессионального становления будущих актёров, формируя у них многоплановый набор компетенций, выходящий за рамки традиционного исполнительского мастерства.

Анализ полученных результатов показал, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании будет способствовать получению навыков и компетенций широкого спектра будущих актёров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашей работы заключалась в том, чтобы обосновать использование практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании.

В соответствии с темой исследования были выдвинуты следующие задачи:

- изучить психолого-педагогическую и специальную литературу и передовой опыт по теме исследования;
- проанализировать специфику практик арт-педагогики и арт-терапии;
- выявить наиболее эффективные и оптимальные практики арт-педагогики и арт-терапии для студентов театральных вузов;
- рассмотреть особенности театрального образования в современных условиях;
- верифицировать результаты исследования.

В соответствии с поставленными задачами и проведенным исследованием мы можем сделать следующие выводы.

Родоначальниками арт-терапии считаются американские психологи Ф. Гудинаф и М. Наумбург, педагоги Э. Крамер и А. Хилл. Основой метода арт-терапии стали идеи психоанализа З. Фрейда и К. Юнга, где художественное произведение пациента является отражением его внутренних переживаний, проблем, эмоций и чувств.

Изучением вопросов арт-терапии и арт-педагогики занимались такие ученые и педагоги, как: Л.С. Брусиловский, Н.И. Веремеенко, А. Е. Гиршон, В.В. Козлов, А.И. Копытин, А.В. Крепица, З. Матейнова, С. Машура, Е.А. Медведева, Н.Ю. Оганесян, В.И. Петрушин, Н.Е. Пурнис, В.Е. Рожнова, А.Г. Чурашов, Ю.С. Шевченко и др.

Проведённый теоретический анализ по данной теме позволил уточнить такие понятия, как: арт-педагогика, арт-терапия, педагогика

искусства, вокалотерапия, музыкотерапия, драмтерапия, изотерапия, библиотерапия, сказкотерапия, имаготерапия, пескотерапия.

Поставленные нами задачи были выполнены в ходе исследования в полном объёме и верифицированы.

На основании изученной литературы и практического опыта преподавания мы можем сделать следующие выводы.

В первой главе «Теоретические основы практик арт-педагогики и арт-терапии» были рассмотрены исторический контекст формирования и развития арт-педагогики и арт-терапии, раскрыт понятийный аппарат области арт-педагогики и арт-терапии, определяется специфика практик арт-педагогики и арт-терапии.

В теоретической части мы выявили, что арт-педагогика и арт-терапия – это синтез педагогики, психологии и различных видов искусств. Признание ценности человеческих ресурсов как важнейшего условия устойчиво развивающегося общества, настоятельная потребность в реализации творческого потенциала личности как залог успешной адаптации в современном обществе определяют уникальность арт-педагогики как синтеза двух областей научных знаний: искусства и педагогики. При активном взаимодействии личности с различными видами искусств происходит развитие познавательной деятельности, формирование эмоционально-волевой сферы, выбор оптимального личностного развития, становление индивидуальности.

Арт-педагогика занимается изучением закономерностей воспитания и развития личности посредством искусства.

Арт-терапия уходит корнями в древность, в древности искусство использовали для врачевания души и тела. Воздействие искусства на человека как способ врачевания применялось в Древней Греции, Египте, Междуречье, Китае и Индии. Но только лишь в XX веке искусству стали официально приписывать терапевтическую функцию, основываясь на конкретных положительных результатах научных исследований.

Считается, что термин «арт-терапия» был впервые употреблен Адрианом Хиллом в 1938 году при описании занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях.

Арт-педагогика сложилась как самостоятельное направление в педагогической науке и практике на рубеже XX–XXI веков. Сначала ее рассматривали в качестве ответвления арт-терапии, а методы применялись преимущественно при коррекционно-направленной работе с детьми, которые отстают в физическом или умственном плане. В первой половине XX века на практике стали использоваться возможности искусства в образовании.

В конце XX века Ю.С. Шевченко и А.В. Крепица впервые отделяли арт-терапию и арт-педагогiku. В XX–XXI вв. произошло формирование нового практико-ориентированного научного направления – арт-педагогики. Понятие арт-педагогика следует отличать от понятия арт-терапия, которые имеют сходство лишь в первой части «арт» – искусство. Дальше следуют различия: педагогика – наука об обучении, воспитании, развитии; а терапия – направление медицины.

Также в исследовании было определено, что с помощью арт-педагогики можно достичь положительных изменений в личностном, эмоциональном и интеллектуальном развитии. Также у человека развиваются способности самовыражения и самопознания, гармонизируется развитие личности. Все это происходит в ходе восприятия и создания продуктов искусства, творческой деятельности, при этом не преследуются специальные цели серьезного художественного образования. Именно творческий процесс является главным элементом в арт-педагогике. Создание художественных продуктов не только помогает раскрыть творческие способности личности, но и улучшить здоровье и самочувствие.

Основными видами деятельности в арт-педагогике являются: изодеятельность, ручной художественный труд, музыкальная деятельность, театральная деятельность, игровая деятельность.

Таким образом, изучив особенности арт-педагогического процесса, мы выяснили, что основной целью является формирование основ художественной культуры, воспитание и коррекция средствами искусства обучающихся разных категорий.

Во второй главе исследования «Организационно-педагогические условия использования практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании» были рассмотрены особенности театрального образования в современных условиях, методические аспекты использования практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании и был проведен анализ результатов исследования.

В практической части исследования было изучено и обосновано использование практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании и разработаны методические рекомендации использования практик арт-педагогики и арт-терапии в условиях образовательного учреждения.

Арт-педагогика и арт-терапия дополняют друг друга: первые методы вносят вклад в образовательный процесс, а вторые – помогают учащимся преодолеть психологические барьеры, что в совокупности способствует более глубокому освоению театрального искусства.

Использование арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании позволяет:

- сделать обучение более эмоционально вовлекающим и мотивирующим;
- создать психологически безопасную среду, где учащиеся могут экспериментировать с ролями и выражениями себя;
- развить не только технические актёрские навыки, но и так называемые soft skills (гибкие навыки) – эмоциональный интеллект, эмпатию, умение работать в команде;
- адаптировать методы обучения для учащихся с разными особенностями (например, с ОВЗ).

Итак, эти методы расширяют границы традиционного театрального образования, превращая его в инструмент не только профессиональной подготовки, но и личностного роста, социальной адаптации и психологической поддержки.

В эмпирической части нашего исследования был проведён анализ полученных результатов. Диагностика показала, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании будет способствовать получению навыков и компетенций широкого спектра будущих актёров.

В ходе исследования было выявлено, что арт-педагогика и арт-терапия представляют собой эффективные инструменты для решения актуальных проблем в образовательном пространстве. Рекомендации, изложенные в работе, могут быть использованы для дальнейшего внедрения данных практик в систему образования, обеспечивая более гармоничное развитие личности учеников и создание благоприятной образовательной среды.

Арт-педагогика и арт-терапия играют важную роль в театральном образовании, обогащая процесс обучения, способствуя личностному развитию учащихся и решению ряда педагогических задач. Эти методы объединяют искусство и педагогику, позволяя использовать творческие практики для развития творческих способностей, эмоциональной сферы, коммуникативных навыков и социальной адаптации.

Арт-терапевтические техники помогают:

- снижать тревожность перед выходом на сцену;
- преодолевать профессиональные кризисы;
- восстанавливать ресурсы после интенсивных спектаклей.

Актёр осваивает саморегуляцию как часть профессиональной гигиены.

Актёры, освоившие арт-педагогические методы, получают конкурентные преимущества:

- глубину психологической проработки ролей;
- вариативность сценических решений;

- устойчивость к профессиональным вызовам;
- способность к междисциплинарному сотрудничеству.

В ходе исследования также было определено, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральное образование открывает принципиально новые возможности для профессионального становления будущих актёров, формируя у них многогранный набор компетенций, выходящий за рамки традиционного исполнительского мастерства.

Таким образом, синтез театрального искусства с арт-практиками формирует универсального актёра XXI века – творчески гибкого, эмоционально осознанного и технологически оснащённого для работы в любых художественных форматах.

Базой нашего исследования в течение 2024-25 гг. выступило Республиканское государственное учреждение «Казахский национальный университет искусств» Комитета культуры Министерства культуры и спорта Республики Казахстан г. Астаны.

В изучении специфики использования практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании заключается теоретическая новизна исследования.

В том, что результаты исследования можно адаптировать и успешно использовать в различных творческих коллективах, системе профессионального и дополнительного образования, учреждениях культуры и искусства заключается практическая значимость.

Выполнение в ходе нашего исследования поставленных задач позволило грамотно структурировать и доказать выдвинутую ранее гипотезу, которая заключалась в предположении о том, что внедрение практик арт-педагогики и арт-терапии в театральном образовании будет способствовать получению навыков и компетенций широкого спектра будущих актёров.

Таким образом, цель достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Академия искусств Жургенова в Алматы: колледж, университет, все факультеты Жургенова с описанием. – URL: http://izo-studia.kz/stati/article_post/ (дата обращения: 12.10.2025).
2. Актерские этюды для начинающих: 15 упражнений для развития импровизации. – URL: <https://www.studio-otragenie.ru/blog/> (дата обращения: 06.10.2025).
3. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя: учебно-методическое пособие для учителя / М.Ю. Алексеева. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 296 с.
4. Анастасия Тарасова: Театральная школа – этой мой личный протест. – URL: <https://kapital.kz/lifestyle/> 1 (дата обращения: 12.10.2025).
5. Анисимов В. П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса: Вестн. Оренбург. гос. ун-та № 4 / В.П. Анисимов. – Оренбург: 2003. – 148 с.
6. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для среднего профессионального образования / Е.А. Медведева; под редакцией Е.А. Медведевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 274 с.
7. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова. – М.: Академия, 2001. – 248с.
8. Арт-педагогика как инструмент эстетического воспитания обучающихся. – URL: <https://znanio.ru/> (дата обращения: 21.06.2025).
9. Афанасьева А.Б. Арт-педагогика и арт-технологии: пути становления, специфика, педагогический опыт реализации // Педагогика культуры. – 2025. – № 39. – URL: <https://pedagogika-cultura.ru/> (дата обращения: 21.09.2025).
10. Афанасьева А.Б. Арт-педагогика: специфика и опыт реализации в Институте детства РГПУ им. А.И. Герцена // Герценовские чтения

«Художественное образование ребенка: стратегии будущего». – СПб: изд. НИЦ АРТ, 2024. – Т. 9, вып. 1. – С. 43-50.

11. Афанасьева А.Б. Арт-педагогические технологии как средство развития творческого потенциала личности / Россия – историко-культурные константы и перспективы развития детства. – СПб, 2024. – С. 283–286.

12. Ашимова Д.А. Актуальность внедрения дуальной системы образования для творческих специальностей в Казахстане // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. – URL: <https://infourok.ru/aktualnost> (дата обращения: 19.06.2025).

13. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание / Составитель Н.Н. Фомина. – М.: Карапуз, 2009. – 304 с.

14. Барбара Г. Исцеление через искусство: перевод с англ. / Г. Барбара. – Минск.: Попурри, 2005. – 341 с.

15. Блинова Ю.Л. Арт-технологии в психолого-педагогическом сопровождении, педагогике и искусстве: учебно-методическое пособие. – Казань: КФУ, 2018. – 88 с.

16. Булатова О.С. Арт-педагогический подход в образовании: монография / О.С. Булатова. – Тюмень: Издательство ТГУ, 2004. – 230 с.

17. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 364 с.

18. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением: монография / М.Е. Бурно. – М.: Медицина, 1999. – 364 с.

19. Бычкова Н.А. «Театрализованная деятельность как метод арт-терапии для детей и взрослых» – презентация для родителей. – URL: <https://multiurok.ru/files/teatralizovannaia-deiatelnost-kak-metod-art.html> (дата обращения: 16.11.2025).

20. Вобликова Е.С. Арт-терапия в обучении детей с ОВЗ на занятиях объединения «Театральная студия «Арт-фантазия». – URL: <https://www.prodlenka.org/> (дата обращения: 16.11.2025).

21. Воронюк В.В. Арт-педагогика в любительском театре. – URL: <https://multiurok.ru/files/art-piedaghoghika-> (дата обращения: 17.11.2025).
22. Выготский Л.С. Психология искусства / общ. ред. В. Иванова; Коммент. Л.С. Выготского, Вяч. Вс. Иванова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Искусство, 1968. – 576 с.
23. Глуханюк А.А. Культурные контексты театрального образования в России // Образование: вызовы нового времени. – 2020. – С. 169–175.
24. Гончаренко А.Н. Презентация Арт-терапия в театральном искусстве. – URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-art-terapiya-v-teatralnom-iskusstve-7416745.html> (дата обращения: 16.11.2025).
25. Громов Ю.И. Воспитание пластической культуры актера средствами танца. Уч. пособие по курсам «Основы режиссуры и актерского мастерства» и «Хореографическое искусство». – ПРОФИЗДАТ, 1971. – 25 с.
26. Денисова А.Б. Использование этюдов на выразительность эмоций, мимики и жестов для успешной постановки детского спектакля. – URL: <https://shatalovavl-push-vishenka2> (дата обращения: 06.10.2025).
27. Детская театральная студия «Sats ComUnity». – URL: <https://sats.kz/Детская-студия> (дата обращения: 16.11.2025).
28. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / под ред. А.И. Копытина. – СПб: Речь, 2002. – 80 с.
29. Дрешер Ю. Н. Библиотерапия, теория и практика: учебн. пособие / Ю.Н. Дрешер. – Москва: Профессия, 2007. – 83 с.
30. Ермольчик И.В. Арт-педагогика как результат исторического опыта применения искусства в педагогической практике / И.В. Ермольчик // Вестник Полоцкого гос. университета. – 2016. – № 7. – С. 28-31.
31. Железовская Г.И. Принципы формирования дидактических терминов: монография / Г.И. Железовская. – Москва: Педагогика, 1999. – № 5. – 282 с.
32. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера: учебное пособие : [12+] / Б.Е. Захава ; под общ. ред. П.Е. Любимцева. – Изд. 6-е, стер. – Москва

[и др.] : Лань : Планета музыки, 2013. – 431 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).; ISBN 978-5-91938-108-2.

33. Захава Б.Е. Работа режиссера с актером. Ч. 1: Школа актерского мастерства. – URL: <http://www.teatrobraz.ru> (дата обращения: 09.10.2025).

34. Земерова С.Н. Концепция театра в театральной педагогике Казахстана. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/549242-koncepcija-teatra-v-teatralnoj-pedagogike-kaz> (дата обращения: 15.11.2025).

35. Иноземцева Е.Б. Театрализованная деятельность у дошкольников как вид арт-терапии. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/12/02/statya-na-temu-teatralizovannaya-deyatelnost> (дата обращения: 16.11.2025).

36. Исаева Н. Театр и его сумерки о книге Ханс-Тиса Лемана «Постдраматический театр» // Театр : [офиц. сайт]. – 2013. – № 10. – С. 168–185.

37. Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом / под ред. В. Шестакова. – М.: Искусство, 1969. – 304 с.

38. Каган М.С. Музыка в мире искусств: учебн. пособие / М.С. Каган. – М.: Просвещение, 1996. – 232 с.

39. Казахстанский театр бесплатно обучит актёров и режиссёров. – URL: https://forbes.kz/news/newsid_255208 (дата обращения: 14.11.2025).

40. Калинин И.В. Пластическая выразительность актёра: методическое пособие / И.В. Калинин. – Издательство СКДНТ, 2016. – 56 с.

41. Клыкова Л.А. Развитие художественно-эстетической компетенции студентов хореографических специальностей: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Клыкова Людмила Алексеевна. – Челябинск, 2009. – 212 с.

42. Ковтун Р.Ф. Арт-педагогика и арт-терапия в образовании: учебное пособие / Сост. Р.Ф. Ковтун, Е.В. Резникова. – Челябинск: изд-во «Библиотека А. Миллера», 2023. – 186 с. – ISBN 978-5-93162-693-2.

43. Козлов В.В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В. Козлов, А.Е. Гиршон, Н.И. Веремеенко. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 284 с. – ISBN 5-9268-0479-5.
44. Козлов Н.И. Пластическая культура в создании художественного образа вокального произведения на современной эстраде : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.09 / Козлов Николай Иванович. – Санкт-Петербург, 2013. – 203 с.
45. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 366 с. – ISBN 5-318-00710-4.
46. Корженко О.М. Арт-педагогика сегодня: цели и перспективы развития. Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. / О.М. Корженко. – СПб.: Реноме, 2013. – 197 с.
47. Кукушкин В.С. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / М.В. Буланова-Топоркова [и др.] ; под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2006. – 333 с. – ISBN 5-241-00145-X.
48. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2001. – 383 с.
49. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – Санкт-Петербург; Москва: Речь, 2021. – 189 с. – ISBN 978-5-9268-3578-3
50. Левшин К.Н. Тенденции постдраматического театра и перформативности в практике российской традиционной театральной школы в период 2000–2015 гг.: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.01 / К.Н. Левшин. – Москва, 2017. – 25 с.
51. Леман Х.-Т. Постдраматический театр / Ханс-Тис Леман; предисловие Анатолия Васильева; перевод с немецкого, вступительная статья и комментарии Натальи Исаевой. – Москва: ADCdesign, 2013. – 311 с. – ISBN 978-5-4330-0024-7.

52. Лыскина Н.А. Арт-педагогика. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-> (дата обращения: 21.06.2025).
53. Медведева Е. А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: дис. д-ра психологических наук : 19.00.10 / Е.А. Медведева. – Нижний Новгород.: Арт-пресс, 2007. – 186 с.
54. Михайлова А.М. Пластическое воспитание творческой личности и актера. – URL: <https://licey27.ru/novosti/statya-plasticheskoe-vozpitanie-tvorcheskoy-lichnosti-i-aktera> (дата обращения: 20.11.2025).
55. Моисеева Р.И. Проект «Использование арт-терапии в театрализации». – URL: <https://znanio.ru/media/proekt-ispolzovanie-art---terapii-v-teatralizatsii-2745158> (дата обращения: 16.11.2025).
56. Музыка: 1-8 классы: программы общеобразовательных учреждений / под руководством Д.Б. Кабалевского; М-во образования и науки РФ. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 224 с.
57. Нижельской В.А. Педагогические особенности формирования пластической культуры драматического актёра: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А. Нижельской. – Москва, 2020. – 26 с.
58. Основная образовательная программа «Артист драматического театра и кино» по специальности 52.05.01 «Актерское искусство». – URL: <http://www.egti.ru/uploads/gallery/OPOP> (дата обращения: 10.10.2025).
59. Петренко М.А. Эстетическое воспитание школьников средствами арт-педагогики / М.А. Петренко, Е.С. Кузнецова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 7. – URL: <https://expeducation.ru/> (дата обращения: 21.06.2025).
60. Пискун Н. Д. Теория и практика арт-терапии: методологические основания междисциплинарного подхода / Н.Д. Пискун // Искусство и культура. – 2013. – № 2 (10). – С. 127–135.
61. Поздеева Г. А. Арт-педагогика особое направление в работе. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/> (дата обращения: 12.11.2025).

62. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – 2. доп. и перераб. изд. – СПб.: Питер, 2000. – 1019 с. – Рос. психотерапевт. ассоц.); ISBN 5-8046-0152-0.

63. Розин В.М. Пластическая культура: подход к изучению и основные характеристики / В.М. Розин // Культура и искусство. – 2022. – № 11. – С. 30-41.

64. Рязанов С.В. Арт-терапия как один из эффективных методов коррекции и развития личности обучающегося // Scientific Cooperation Center «Interactive Plus». – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/777/> (дата обращения: 16.11.2025).

65. Семёнова А.Г. Театральные методы арт-терапии в работе с детьми в школе. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2016/10/23/> (дата обращения: 15.12.2025).

66. Семёнова М.А. Роль арт-педагогика в современном образовании / М.А. Семёнова, Д.А. Оразмухаммедова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 6.

67. Сергеева Н.Ю. Исторический опыт использования потенциала искусства в социально-образовательной сфере / Н.Ю. Сергеева // Сибир. пед. журн. – 2008. – № 14. – С. 245-258.

68. Сергеева Н. Ю. К вопросу о содержании понятия арт-педагогика / Н.Ю. Сергеева // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ. – 2008. – № 1 (11). – 120 с.

69. Сергеева Н. Ю. Содержание понятия арт-педагогика // Известия ВГПУ. – 2008. – № 1 (25). – С. 23-28.

70. Слободчиков И. М. Франц С. В. Специфика современного обучения студентов в театральных вузах / И.М. Слободчиков, С.В. Франц // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 153-157.

71. Сорванова Т. А. Методическое пособие: «Театральные этюды». – URL: https://cdtlovozero.ucoz.ru/_tbkp/documenti/2019-2020/sorvanova_ (дата обращения: 06.10.2025).

72. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. О технике актера / М.А. Чехов; Союз театр. деятелей Рос. Федерации. – Москва: Артист. Режиссер. Театр, 2003. – 488 с. – ISBN 5-87334-047-1.

73. Сундеткалиева А.А. Организационно-педагогический потенциал театрального творчества в духовно-нравственном воспитании казахстанской молодежи // Вестник КазГУКИ. – 2023. – № 3. – С. 157-161.

74. Таранова Е. В. Арт-педагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия / Е.В. Таранова. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003 (ИПК ССШ). – 95 с. – ISBN 5-93078-163-X.

75. Театр начинается с... государства // 13 июля 2022. – URL: <https://www.kp.kz/daily/27418/4616853/> (дата обращения: 12.10.2025).

76. Театральная педагогика: опыт и вдохновение // Учительская плюс. – 2024. – № 9(606). – URL: <https://uchitelskaya.kz/vse-rubriki/shkola-xxi-veka/teoriya-i-praktika/teatralnaya-pedagogika-> (дата обращения: 12.10.2025).

77. Торгашов В.Н. Дефицит пластической культуры актера проблема современного актерского образования / В.Н. Торгашов // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2013. – № 4 (54). – С. 387-390.

78. Тяглова С. А. Творческая технология арт-педагогического подхода в подготовке учителя // Pedagogical Journal. – 2015. – № 6. – С. 66-82. – URL: <http://www.publishing-vak.ru/> (дата обращения: 16.11.2025).

79. Факультеты университета Шабыт – КазНУИ в Астане. – URL: <https://idandme.kz/fakultety-universiteta> (дата обращения: 16.10.2025).

80. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 52.05.01 «Актерское искусство». – URL: <http://www.egti.ru/uploads/files/520501-c-3-08122017.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).

81. Чему могут научить в театральном институте? О новых программах и специальностях в ЕГТИ. – URL: <https://www.dk.ru/news/237218436> (дата обращения: 14.11.2025).

82. Чурашов А.Г. Мультимодальные технологии в структуре арт-педагогики / А.Г. Чурашов. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 236 с. – ISBN 978-5-907538-56-6. – EDN DSCOVA.

83. Чурашов А.Г. Танцевальная арт-терапия : учебно-практ. пособие / А.Г. Чурашов. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 152 с. – ISBN 978-5-91155-078-3 : 100 экз.

84. Чурашов А.Г. Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Чурашов Андрей Геннадьевич. – Челябинск, 2013. – 27 с.

85. Шевченко Ю.С. Принципы арт-терапии и арт-педагогики в работе с детьми и подростками: Метод. пособие / Ю.С. Шевченко; Балашов. гос. пед. ин-т, Рос. мед. акад. последиплом. образования. – Балашов : Изд-во Балашов. пед. ин-та, 1998. – 53 с. – ISBN 5-87940-255-X : 500 экз.

86. Шиляева Н.Г. Применение арт-педагогических технологий в коррекционно-развивающей работе с учащимися с нарушением интеллекта. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/> (дата обращения: 27.06.2025).

87. Шкурко Т.А. Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе / Т.А. Шкурко. – URL: <http://www.flogiston.ru/articles/> (дата обращения: 05.11.2025).

88. Юнусова Е.Б. Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Юнусова Елена Борисовна. – Челябинск, 2011. – 26 с.

89. Яковлюк С.М. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника / С.М. Яковлюк, И.В. Ионов-Тарасов // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/> (дата обращения: 16.11.2025).