



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

«Педагогические условия реализации личностно-ориентированного  
подхода в обучении хореографии»

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Педагогика хореографии»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

50,25 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«01» 02 2022 г.

зав. кафедрой хореографии

Чурашов А.Г. Чурашов А.Г.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-307-211-2-1

Хомкина-Сафронова Екатерина

Александровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Клыкова Людмила Алексеевна  
Клыкова Людмила Алексеевна

Челябинск

2022

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА .....	9
1.1 История формирования личностно-ориентированного подхода в образовании .....	9
1.2 Особенности использования личностно-ориентированного подхода в хореографии.....	37
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ХОРЕОГРАФИИ .....	59
2.1 Методические аспекты использования личностно- ориентированного подхода в обучении хореографии.....	59
2.2 Анализ результатов исследования .....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	88
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	95

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство России. Большинство педагогических коллективов страны настойчиво осваивают теоретические основы и технологию использования данного подхода в учебно-воспитательном процессе. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности.

Такая популярность личностно-ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств.

Во-первых, динамичное развитие российского общества требует формирования в человеке не столько социально типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме.

Во-вторых, психологи и социологи отмечают, что нынешним школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это, в свою очередь, детерминирует применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с учащимися.

В-третьих, современное образование остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения личностно-ориентированных систем обучения и воспитания школьников [105].

Личностно-ориентированный подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Отмечается, что для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления своей учебной деятельности. Личностно-ориентированное обучение – обучение, при котором цели и содержание обучения

приобретают для учащегося личностный смысл, развивают мотивацию к обучению. Такое обучение позволяет учащемуся в соответствии со своими индивидуальными способностями и коммуникативными потребностями, возможностями модифицировать цели и результаты обучения.

Методика личностно-ориентированного подхода существует уже довольно давно. Такие выдающиеся психологи, как: А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская, К. Роджерс – писали о влиянии школы на формирование личности учащихся. Впервые термин «личностно-ориентированный подход» стал использовать американский психолог, психотерапевт, один из основоположников гуманистического направления в психологии, К. Роджерс. При этом он говорил о таком методе обучения как о принципиально новом, позволяющем ученику не просто учиться, а учиться с удовольствием и получать насыщенный информацией материал, развивающий воображение.

К. Роджерс также подчеркивал, что по сложившейся традиции упор в образовании делался лишь на интеллектуальное развитие, а не на личностное. Он выделял два основных направления в образовании: авторитарное и человекоцентрированное, свободное обучение, при котором ученики с первых дней пребывания в школе оказываются в дружелюбной атмосфере, с открытым, заботливым учителем, который помогает изучать то, что хочется и нравится [17].

У Роджерса существует два слова, характеризующих образовательный процесс: обучение и учение. Под обучением Роджерс понимает процесс воздействия учителя на учеников, а под учением – процесс развития интеллектуальных и личностных особенностей учащихся в результате их собственной деятельности. Он выделяет следующие установки учителя при использовании личностно-ориентированного метода: открытость учителя межличностному общению с учащимися, внутренняя уверенность учителя в каждом ученике, в его возможностях и способностях, умение видеть мир глазами учащегося.

По мнению К. Роджерса, обучение должно нести за собой личностный рост и развитие. А учитель, придерживающийся таких установок, может позитивно влиять на развитие личности учеников. Также необходимым условием является использование общих методических приемов [17].

Известный психолог С.Л. Рубинштейн считал, что «личность не формируется сначала, а затем начинает действовать: она формируется, действуя, в ходе своей деятельности» [87]. Психические свойства личности формируются и развиваются в процессе деятельности. С.Л. Рубинштейн говорит о том, что личность проявляется в деятельности, в том числе и в учебной. При этом он ставит перед учителем вопросы, которые необходимо задать, прежде чем изучать развитие личности: что для ученика привлекательно, к чему он стремится? Что он может? Ответ на эти вопросы может дать полное представление о направленности, интересах и потребностях учащихся, изучить его способности, узнать, как ученик реализует их и, что немаловажно, узнать характер человека.

В педагогике и педагогической психологии до настоящего момента были предприняты различные попытки определить сущность личностно-ориентированного обучения. По мнению И.С. Якиманской, признание ребенка главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика. Для выстраивания модели личностно-ориентированного обучения она считает необходимым различать следующие понятия:

- разноуровневый подход – ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного ребенку;
- дифференцированный подход – выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения;
- индивидуальный подход – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности;

– субъектно-личностный подход – отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости.

В реализации личностно-ориентированного подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого обучающегося, её устойчивости, без чего невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный педагог, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования [105].

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в том, что существует острая необходимость повышения качества обучения хореографии, и личностно-ориентированный подход является наиболее оптимальным решением. В связи с этим ощущается недостаток методических рекомендаций по использованию личностно-ориентированного подхода в хореографии.

Ориентация на личность ученика в педагогике существует уже давно. Истоки идеи личностного подхода в образовании были заложены еще Сократом, Платоном, Аристотелем, Сенекой, Плутархом, Протагором и др. В эпоху Возрождения личностный подход к ученику нашел развитие в гуманистических воззрениях Т. Мора, Т. Кампанеллы, Э. Кабе, Г.Х. Честертона, Ф. Рабле, М. Монтеня, М. Лютера и др.

В Новое время мысль о развитии личности, ее способностей как неперенной составляющей обучения и воспитания находят отражение в идеях: К.А. Гельвеция, Д. Дидро, И.Г. Песталоцци, А.Н. Радищева, Ж.Ж. Руссо и др.

В XIX веке различные аспекты личностного подхода в воспитании и обучении рассматривались К.Д. Ушинским, И. Гербартом, Л.Н. Толстым, Н.И. Пироговым, Х. Манном, Дж. Дьюи и др.

В XX веке идеи личностного развития и саморазвития ребенка продолжают развиваться в трудах педагогов и психологов П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Н.А. Алексева, З.И. Васильевой, И.А. Колесниковой, С. Полякова, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина и др.

Изучением и развитием идей личностно-ориентированного образования занимались такие теоретики, исследователи-практики и педагоги-новаторы, как: Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, И.П. Волков, С. Выготский, О.С. Газман, Э.А. Голубева, Т.И. Гончаров, В.В. Давыдов, А.А. Дубровский, Л.В. Занков, М.В. Зверева, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Н. Лысенкова, А.С. Макаренко, А.Б. Резник, С.Л. Рубинштейн, Е.Ю. Сазонов, В.Ф. Шаталов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.

Цель исследования заключается в выявлении необходимых педагогических условий, которые будут способствовать успешной реализации личностно-ориентированного подхода в хореографии.

Задачи исследования:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования;
- выявить существующие противоречия;
- уточнить понятийный аппарат исследования;
- обосновать выбранные педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии;
- провести анализ результатов исследования.

Объектом исследования является личностно-ориентированный подход в обучении хореографии.

Предметом исследования являются педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что комплексное использование организационно-педагогических и психолого-

педагогических условий будет способствовать успешной реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии.

Методы исследования. В соответствии с целями и задачами, поставленными в работе, были использованы следующие научные методы: изучение психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, изучение передового педагогического опыта в аспекте изучаемого вопроса, наблюдение, исследование, анализ.

Теоретическая новизна исследования заключается в уточнении понятий личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии, подробном анализе специфики организационно-педагогических и психолого-педагогических условий в обучении хореографии.

Практическая значимость заключается в разработке методических рекомендаций по реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии с учетом комплексного использования организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

Базой нашего исследования в течение 2019-21 гг. выступил Челябинский государственный академический театр оперы и балета им. М.И. Глинки.

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

- статья «Использование личностно-ориентированного подхода в младших классах хореографического училища»;
- статья «Личностно-ориентированный подход в хореографии в современных условиях».

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



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

## 1.1 История формирования личностно-ориентированного подхода в образовании

Обращение педагогики к своему прошлому особенно актуально для наших дней, характеризующихся научным поиском путей дальнейшего развития и выбором ценностных ориентиров, отвечающих гуманистической направленности жизни общества. Важнейшим из этих ориентиров является личность во всем многообразии ее творческих проявлений, а приоритетным путем выступает внедрение личностно-ориентированного обучения, традиционно присущего прогрессивной педагогической мысли России.

Истоки идеи личностного подхода в образовании были заложены еще Сократом, Платоном, Аристотелем, Сенекой, Плутархом, Протагором и др.

Важную роль в развитии педагогической мысли античности сыграл Платон (427-547 гг. до н.э.), который полагал, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», т.е. учитывать личные склонности.

Римский политический деятель, философ и писатель Сенека (4 г. до н.э. – 65 г. н.э.) считал, что образование должно формировать прежде всего самостоятельную личность («пусть говорит он (ученик) сам, а не его память») [33, с. 60].

В эпоху Возрождения личностный подход к ученику нашел развитие в гуманистических воззрениях Т. Мора, Т. Кампанеллы, Э. Каабе, Г.Х. Честертон, Ф. Рабле, М. Монтеля, М. Лютера и др.

Английский мыслитель-гуманист Томас Мор (1478-1535) высказывал мысли о разностороннем развитии личности.

Французский писатель гуманист Франсуа Рабле (1494-1553) едко и остроумно обличал пороки средневекового воспитания и обучения и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, в центре которого – духовное и телесное развитие личности.

Мишель Монтень (1533-1592), французский философ и писатель разработал гуманистическую педагогическую программу, оказавшую сильное влияние на педагогику Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И. Канта, Л.Н. Толстого и других прогрессивных теоретиков и практиков воспитания. Целью воспитания и образования Монтень провозглашал гармоническое совершенствование человеческой личности, выявление заложенных в человеке способностей. По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность к критическим суждениям.

В Новое время мысль о развитии личности, ее способностей как неперенной составляющей обучения и воспитания находят отражение в идеях Д. Дидро, К.А. Гальвеция, И.Г. Песталотии, А.Н. Радищева, Ж.Ж. Руссо и др.

Французские просветители – Денни Дидро (1713-1784) и Клод Адриан Гальвещий (1715-1771) признавали решающую роль воспитания и образования в становлении личности. Д. Дидро рассматривал воспитание и образование как равнодействующую силу между индивидуальным и социальным, а вот К.А. Гальвещий видел проблему общественных и природных факторов в воспитании несколько иначе. В трактате «О человеке...» (1773) он называет ребенка «материалом» для «лепки» задуманного воспитателем.

Иоганн Генрих Песталотии (1746-1827) путем реализации своей педагогической теории разработал метод элементного образования, который заключался в том, чтобы побудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке.

Александр Николаевич Радищев (1749-1802), просветитель, писатель, философ, крупнейший представитель прогрессивной педагогической мысли России второй половины XVIII века, противник авторитарного воспитания. А.Н. Радищев вслед за Ж.Ж. Руссо выдвинул идею свободного развития ребенка в условиях семьи. Родители призваны направлять интересы и

склонности ребенка, не прибегая к принуждению, тогда их союз будет основан не на родительской власти, а на естественной привязанности и дружбе.

Эти и другие прогрессивные педагоги стремились воспитать свободную личность, сделать ученика центром внимания во время обучения, предоставить ученику возможность активно познавать мир через самостоятельную, творческую деятельность [28].

В XIX веке различные аспекты личностного подхода в воспитании и обучении рассматривались в педагогических системах К.Д. Ушинского («стремления»), И. Гербарта («интересы»), Л.Н. Толстого («свобода как принцип в обучении и воспитании, исключая принуждение»), в идее единства и нераздельности душевной жизни в представлениях Н.И. Пирогова.

В отечественной педагогике начала XX века идеи личностного развития и саморазвития ребенка продолжают развиваться в трудах педагогов и психологов П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др.

Петр Федорович Каптерев (1849-1922) главной целью образования провозглашает внутренние изменения, происходящие в ученике. Он говорит о «внутреннем процессе» как о конечной цели, о том, что «совершается в душе учащихся, что он переживает внутри себя, работает он над своим усовершенствованием или нет, развивается ли его способность самоуправления и сдержки или не развивается» [45, с. 86].

Извечную гуманистическую идею превращения ребенка в центр педагогического процесса Павел Петрович Блонский (1884-1941) стремился облечь в строго научные формы, позволяющие перейти от прекрасного к истинному гуманному воспитанию

В 50-60-е годы XX века понимание личностного подхода определили представители направления гуманистической психологии Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, педагогическое воплощение идей которых оформилось как «гуманистическая педагогика», где центр внимания –

уникальная целостная личность, которая стремится к самоактуализации, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор.

Абрахам Гарольд Маслоу (1908-1970), американский психолог, ведущий представитель гуманистической психологии, исповедовал гуманистическую направленность образования. Главная задача педагогики, по Маслоу, «помочь человеку обнаружить в себе то, что в нем уже заложено» [81, с. 381].

Центральной для Карла Роджерса (1902-1987) являлась категория самооценки: в результате взаимодействия ребенка со взрослыми и другими детьми у него создается представление о себе. Роджерс придавал огромное значение ситуациям межличностного общения людей, в частности учителя и учеников.

В 70-80-е гг. XX столетия в отечественной педагогике личностный фактор в обучении исследовали Н.А. Данилов, Л.В. Занков, Г.С. Костюк, Х.Й. Лейментс, В.А. Сухомлинский, Д.Е. Эльконин и др. Плодотворной для личностного подхода оказалась модель содержания образования В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, включавшая четыре элемента культурного опыта. В этот период основной целью личностно-ориентированного образования становится развитие личности учащегося.

В дальнейшем развитие философско-педагогических идей стало методологией личностно ориентированного обучения. Философия образования исследует личностно-ориентированный подход с использованием категорий субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога. Игры, как форм проявления личности (Г.С. Батищев, В.Е. Кемеров, В.Н. Шердаков и др.).

С точки зрения дидактики личностно-ориентированное образование включает в себя категории цели, содержания образования, методов и технологий обучения, способов организации деятельности преподавания и учения, критериев эффективности образовательного процесса (Н.А. Алексеев,

З.И. Васильева, И.А. Колесникова, С. Поляков, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин и др.) [28].

Понятие «лично-ориентированное обучение», вошедшее в 90-е годы в педагогический арсенал, без своей четкой дефиниции может быть определено при рассмотрении таких категорий, как: индивид, индивидуальность (индивидуальный подход), личность. При этом в конкретных исторических условиях педагогика и психология эти понятия использовали с различным значением, часто смешивая и употребляя как синонимы. Однако в связи с тем, что обучение является сущностно-человеческим видом деятельности и практика всегда богаче теории, понятие «индивидуальный подход» вошло в педагогику значительно раньше сущностного трактования таких понятий, как «индивидуальность» и «личность». Так, например, уже в педагогической системе великого чешского педагога Я.А. Коменского явно обозначены положения о том, что процесс обучения и воспитания необходимо строить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, используя при этом систему педагогических наблюдений [48, с. 25].

С исторической точки зрения развитие данной проблематики в отечественной педагогике можно отсчитывать уже со времен деятельности классика русской педагогики К.Д. Ушинского, который разработал обширную методику педагогических приемов индивидуального подхода к детям, основу профилактической работы по воспитанию полезных привычек. В своем труде «Человек как предмет воспитания» он писал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях [99, т. 1, с. 23]. Здесь явно идет речь об учёте индивидуальных склонностей и предпочтений в процессе воспитания и обучения.

У истоков учета личностных сторон в обучении также стоял выдающийся русский психолог и педагог П.Ф. Каптерев, который в конце XIX и начале XX веков разрабатывал вопросы формирования детского

мировоззрения, содержание и методы обучения, развитие ума, характера и воли. Он попытался психологизировать процесс обучения и воспитания, по сути, один из первых основал отечественную педагогическую психологию [45]. Анализ трудов педагогов и общественных деятелей дореволюционной России позволяет отметить, что, в принципе, они предварили разработку теоретико-педагогических положений об индивидуальном подходе к детям. В работах А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Л.Н. Толстого, Н.А. Добролюбова также можно отметить важную для исследуемой проблемы постановку вопроса о развитии индивидуальности человека, его задатков, о воспитании определенных качеств личности.

В педагогическом кредо Л.Н. Толстого легко просматривается особое внимание к различным сторонам индивидуальности человека, особое отношение к личности, как к динамическому и изменяющемуся феномену.

В начале XX века на фоне изучения различных черт и сторон индивидуальности появились первые научные попытки определить понятие «личность». Так, один из патриархов американской психологии В. Джеймс писал, что личность в широком смысле этого слова – есть общий итог того, что человек может назвать своим. И не только собственное тело, собственные психические силы, но и принадлежащие ему дом и платье, жена и дети, предки и друзья, собственная добрая слава и творческие произведения, земельная собственность и лошади, яхта и текущий счет [84].

Важным событием в российской педагогической практике стало создание в Петербурге (1904 г.) педологической лаборатории им. К.Д. Ушинского. В центре внимания находилось физическое и психическое здоровье ребенка. В частности, проводя клинические исследования, лечение и воспитание, педологи основывались на гуманистических принципах. По их мнению, не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программы и методики обучения должны приноравливаться к ребенку, где его индивидуальность, особенно характер и поведение, определяют выбор средств воздействия.

Они утверждали, что нет «среднего ребенка», а повышенные и пониженные способности требуют внимательного отношения. Интерес ребенка к каким-либо явлениям – ключ к его воспитанию. По их мнению, никакая школа не может дать всех знаний. Главная задача школы – научить его самостоятельно мыслить, создать среду для удовлетворения его пытливости, реализации творческой самостоятельности. Особое внимание уделялось взаимоотношениям между учителями и учащимися на основе взаимоуважения [24, с. 241]. Именно педологи оказались наиболее близки к современному пониманию построения основ личностно-ориентированной школы. Особенно значимым в их педагогических воззрениях является тезис об адаптации всей образовательной среды к индивидуальности ребенка. Выступая против усреднения, они открывали путь для подлинных исследований различных сторон личности и их учета в образовательном процессе.

В России, после революции 1917 года, после изменения общественного строя и общественной идеологии, понятие «индивидуальный подход» также рассматривалось как обязательное условие всестороннего развития личности. Советское воспитание, как известно, было направлено на то, чтобы в каждом ребенке развить все его способности, поднять его активность, его сознательность, всесторонне развить его личность и индивидуальность [84]. При этом понятие «личность» связывалось с марксистско-ленинским учением о роли личности в общественной жизни, где основной общественной доминантой был коллектив, при обязательном наличии которого могла развиться личность. Вместе с тем, понятия «индивидуальный подход» и «личностный подход» начинают выкристаллизовываться как собственно педагогические, намечаются пути изучения индивидуальных особенностей ребенка методом педагогического наблюдения в процессе рисования, лепки, построек из строительного материала в различных играх.

В этот период были созданы опытно-экспериментальные станции НАРКОМПРОСА под руководством С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, В.Н. Сарока-Россинского, Пистрака. Наиболее широкое распространение среди педагогической общественности получил опыт А.С. Макаренко.

Так, А.С. Макаренко считал принцип индивидуального подхода к детям основополагающим при организации и воспитании детского коллектива. И был глубоко убежден: для того, чтобы понять ребенка и установить причины его поведения, необходимо видеть не только то, что бросается в глаза, но и вникать глубже в особенности его личности, в его побуждения. Он видел необходимость в систематическом ведении дневника, в котором педагог отмечал бы характерные случаи поведения детей, анализировал бы их поступки, отношение к коллективу, к товарищам. А.С. Макаренко также придавал особое значение дошкольному периоду развития, т.к. полагал, что 90% всего воспитательного процесса заложено в ребенке именно до пяти лет [63].

Уделяя огромное внимание индивидуальному подходу, выдающийся педагог не рекомендовал специальных методов, а считал, что учитель должен выбирать соответствующие средства, исходя из сложившейся ситуации. Причем выбранное средство будет иметь значение лишь тогда, когда применяется в общей системе воспитания, а не изолировано от неё. А.С. Макаренко не только обосновал необходимость индивидуального подхода к детям, но и осуществил его на практике, показывая таким образом взаимосвязь индивидуального подхода с общими целями воспитания. Он утверждал, что строить приемы и методы работы необходимо, обязательно учитывая возрастные и личностные особенности ребенка.

Важно обратить внимание на то, что известные выдающиеся психологи и педагоги еще в 20-е годы доказывали необходимость индивидуализации воспитания и обучения как целенаправленного процесса. Так, например, П.П. Блонский, размышляя о различиях хорошего и плохого



учителя, говорил, что для хорошего – все ученики разные, одинаковых нет, а для плохого учителя все учащиеся абсолютно одинаковы.

П.П. Блонский, наряду с А.С. Макаренко, был одним из самых известных педагогов и психологов. Им было написано более двухсот педагогических, педологических, психологических и философских работ. Он был в то время самым известным советским педагогом на Западе, его называли советским Песталоцци. О целях отечественной школы он писал, что будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача – создать чуткого к человеческой жизни человека [15, с. 39]. Он представлял, что главная цель воспитания – развитие мысли ребенка. По его мнению, обучать ребенка – значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир [15, с. 45].

Он выстраивал школу мысли, человечности, социального труда и поэтического чувства. Одна из его работ называется «Учитель, стань человеком!». В ней Павел Петрович критикует тех «отдавшихся своему делу» учителей, которые «...беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники... деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьников-автоматов... Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а саму действительность, не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью» [15, с. 61].

В своей работе «Трудовая школа» [15, с. 71] он критикует классно-урочную систему, считая, что, разбив школу на подобные классы, растерзав жизнь на предметы, а предметы на уроки, превратив школьный день в

калейдоскоп бессвязных уроков, уничтожив таким образом цельность и последовательность занятий ребенка, учитель начинает упрекать новую школу в том, что в ней нет системы и последовательности, сваливая свой же главный грех на чужую голову.

Таким образом, можно сделать вывод, что работы П.П. Блонского в целом относились к гуманистической педагогической и психологической мысли, а его практическая деятельность была направлена на учет индивидуальных сторон развития ребенка. П.П. Блонский уже тогда закладывал основы личностно-ориентированной педагогики. Однако в целом массовая школа того времени на практике была очень далека от реализации большинства педагогических идей выдающегося педагога.

Одновременно с этим, начиная с 30-х годов, в психологии под руководством Л.С. Выготского началась разработка концептуальных подходов развивающего обучения, где основной целью выдвигалось развитие личности. На первом плане в изучении индивидуальности находились не столько существующие свойства ребенка, сколько те, которые еще отсутствуют. Л.С. Выготский различал два уровня в развитии ребенка: актуальный, уже сформировавшийся уровень, и зону ближайшего развития. Последний определяется теми видами деятельности, которые ребенок еще не в состоянии выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослого. Зона ближайшего развития ограничена, так как существуют определенные виды деятельности, с которыми ребенок не мог справиться и при помощи взрослого. Под развивающим обучением понималось такое обучение, которое опирается на зону ближайшего развития [25, с. 34]. Таким образом, правомерно вытекает одна из важнейших дидактических задач – найти такой способ обучения, который развивал бы ребёнка в большей степени.

В этот же период С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев предложили важнейшую общепсихологическую теорию деятельности. Они понимали деятельность как сложный процесс, несущий в себе внутренние движущие

противоречия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности и определяют механизмы развития деятельности как условия формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности [58, с. 153].

Так, например, деятельность в понимании А.Н. Леонтьева – это не процесс отправления какого-то сугубо внутреннего (психологического или физиологического) механизма, а процесс, организуемый предметами внешней среды. Именно в ходе деятельности как сложного взаимодействия субъекта и объекта происходят процессы «опредмечивания» (субъект воплощает свои замыслы – в конечном счете, свои психологические качества – в предмете) и «распредмечивания» (субъект присваивает качества объекта деятельности). Именно деятельность обеспечивает адекватность психического отражения. Она всегда сопряжена с определенной потребностью объекта, отличается пластичностью и уподобляемостью, тесно связываясь с «нащупыванием» потребности своего предмета, что ведет к ее опредмечиванию, формированию конкретного мотива деятельности. Внешнюю и внутреннюю предметную деятельность отличает общность строения и функциональная связь, выражающаяся во взаимопревращениях и взаимопереходах [58, с. 84]. Таким образом, при изучении внешней деятельности появляется возможность проникновения во внутреннюю деятельность человека, формирующуюся в процессе интериоризации внешней деятельности.

При этом интериоризация понималась так, как ее трактовал Л.С. Выготский, имея в виду прежде всего формирование социальных структур когнитивных процессов ребенка в целом. Л.С. Выготский утверждал и доказывал, что все внутреннее в высших формах было внешним, то есть было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция проходит через внешнюю стадию развития [25, с. 62].

Важным является и то, что А.Н. Леонтьев выделил три компонента деятельности (единицы), которые специфицируются при соотнесении их с мотивами в особенную деятельность, с целями – в действия, с условиями осуществления – в операции. Эти структурные компоненты в ходе развития деятельности трансформируются: становятся более дробными или могут укрупняться, переходить друг в друга.

Кроме того, А.Н. Леонтьев доказал, что виды деятельности человека не являются рядоположенными, в их общей массе следует выделять ведущую деятельность (не столько по отношению к другим деятельности, сколько по отношению к психическому, личностному развитию). Ведущая деятельность – такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка [58, с. 276]. Важно, что он выделил характеристические признаки ведущей деятельности.

В целом, в развитии леонтьевской парадигмы в отечественной психологии были выделены шесть генетически преемственных типов ведущей деятельности: непосредственно эмоциональное общение (у младенцев), манипулятивная деятельность (у детей в раннем детстве), игровая (у дошкольников), учебная (у младших школьников), общение (у подростков), учебно-профессиональная (у старшеклассников).

Возвращаясь к рассмотрению развития понятия «лично-ориентированное образование» в отечественной педагогике, важно заметить, что в этот период психолого-педагогическая теория обогащалась представлениями о развитии личности, изучались процессы социализации и механизмы интериоризации.

Вместе с тем, многими исследователями под понятием «развитие личности» понималось любое изменение ее качеств, свойств, новообразований в широком смысле.

Ряд известных ученых-педагогов: В.С. Лунев, Ю.В. Васильев – отмечали, что в 50-е годы сохраняется приверженность дидактики к ЗУНам, стандартизируются приемы и формы обучения.

В области воспитания идеи изучения индивидуальных особенностей получили дальнейшее развитие и в работах В.А. Сухомлинского. Он писал, что без знания ребенка: его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей – нет воспитания [96, с. 9]. Необычайно талантливый педагог находил интересные формы работы для развития индивидуальности каждого ребенка при воспитании его эстетических чувств. Одним из наиболее важных средств её развития он считал природу, художественное слово, музыку, рисование, так как, по его мнению, индивидуальность раскрывается при соприкосновении с прекрасным. Он создал оригинальную систему воспитания, в основе которой находилось эмоциональное переживание ребенка при раскрытии его творческих способностей.

Однако в целом в этот период в педагогике начинают преобладать подходы к определению индивидуальности через стороны коммунистического воспитания: идейно-политические, нравственные, эстетические, трудовые, спортивные и т.д. Образовательный процесс больше связывается с процессом передачи опыта, накопленного предыдущими поколениями.

Также важно отметить, что именно в этот период продолжается работа видных отечественных психологов и педагогов над пониманием понятия «личность». Так, например, С.Л. Рубинштейн писал, что личность – «...воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. (В число внутренних условий включаются свойства высшей нервной деятельности, установки личности и т. д.)» [87, с. 308].

В 60-е–80-е годы, развивая идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, исследователи-практики под руководством В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и

Д.Б. Эльконина предприняли попытки существенно усилить развивающую составляющую в обучении [38, с. 198].

Л.В. Занков и М.В. Зверева исходили из идеи, что знания сами по себе еще не обеспечивают развитие, хотя и являются его предпосылкой, поэтому развитие необходимо вести целенаправленно, на основе комплексной развивающей дидактической системы. Эксперименты по реформированию начальной ступени образования, выполненные ими, убедительно доказывают необходимость индивидуального подхода. При этом, по их мнению, внимание педагогов должно быть направлено, прежде всего, на общее развитие, что является предпосылкой приобретения знаний, умений и навыков [38, с. 59].

Д.Б. Эльконин исходил из предположения, что возможности стимулирования умственного развития кроются в формировании содержания учебного материала и что повышение его теоретического уровня влечет за собой рост умственных способностей [109, с. 84].

Известно, что указанные идеи были в дальнейшем развиты В.В. Давыдовым, который разработал теоретические и технологические подходы для интенсификации умственного развития учащихся младших классов [32, с. 112]. Анализ результатов исследований по развивающему обучению показывает, что достигнутый в обучении уровень у школьников внутри одной возрастной группы различается в значительной степени. Таким образом, развивающим можно считать такое обучение, которое будет приспособлено к уровню развития каждого ученика, что возможно только в случае большей индивидуализации учебной работы. По мнению многих специалистов, для анализа результатов обучения необходимо специальное изучение достигнутого уровня обучения учащихся. Индивидуализация сохраняет различия в развитии учеников, а не нивелирует их. Поэтому развитие умственных способностей предполагает различные средства – развивающие задания разной трудности, формирующие рациональные умения умственного труда.

В 60-ые и 70-ые годы предпринимается множество попыток определить понятие «личность». По нашему мнению, наиболее точная трактовка данного понятия дана Б.Г. Ананьевым на основе выделения четырех основных макрохарактеристик (личность, субъект, индивидуальность, индивид) в общей структуре представления о человеке и взаимосвязи развития его свойств [6, с. 79].

В его работах личность является субъектом деятельности, «вершиной» всей структуры человеческих свойств. По отношению к личности как к субъекту деятельности индивидуальность составляет ее «глубину», а определенный комплекс коррелируемых свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционально-биохимических) входит в структуру личности [6, с. 118].

Достаточно важными с точки зрения развития дидактики явились работы В.В. Краевского и И.Я. Лернера, которые определили уровни формирования содержания образования: общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, структуры личности [57].

Важным шагом на пути осмысления роли ученика в обучении и воспитании стала концепция оптимизации учебного процесса Ю.К. Бабанского, где ученик является целью и элементом системы. Активизация учебного процесса реализуется в развитии программированного и проблемного обучения. Программированное обучение предполагает индивидуализированное обучение с высокой долей самостоятельности ученика (особенно по поводу «маршрута следования»), а проблемное – самостоятельность поиска решений [84].

Особое место в этот период занимает «педагогический поиск» таких педагогов-новаторов, как: Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, Т.И. Гончаров, А.Б. Резник, И.П. Иванов, О.С. Газман, Е.Ю. Сазонов, А.А. Дубровский и др. В их практической деятельности в широком смысле осуществлялась педагогика

сотрудничества и содружества учителей и учеников, были претворены и претворяются в жизнь идеалы гуманизма и демократии. По духу организации эти отношения (особенно в системе Ш.А. Амонашвили) мы рассматриваем как личностно-ориентированные. Также был накоплен богатейший опыт микротехнологий и приемов работы учителя по учету индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения и развития, становления личности.

В 70-е–80-е годы продолжается работа педагогов-новаторов, создаются различные авторские концепции и школы, в которых осуществляется практический поиск различных форм учета индивидуальности. В отечественной психологии происходит систематизация подходов к описанию личности и индивидуальности, происходит изучение общих и специальных способностей (например, в работах Э.А. Голубевой).

В современный период (последние 20 лет) состояние системы образования России, по нашему мнению, характеризуется гуманизацией и психологизацией, стремлением соединить научные подходы [30]. Усиливается интерес теории воспитания и дидактики к личности ученика, формируются такие важные педагогические понятия, как «траектория развития личности», указывающее на самобытность жизненного пути каждого и признание индивидуальности и неповторимости личности.

В 90-е годы XX столетия термин «личностно-ориентированное образование» входит в педагогическую лексику учителей-практиков как интуитивное отделение ранее существующих подходов и способов индивидуализации в процессе обучения от нарождающихся новых принципов развития личности в образовательном процессе. Понятия «развитие», «обучение» и «воспитание» все чаще понимаются теоретиками и практиками педагогики как единый «образовательный процесс». Понятие «личностно-ориентированное образование» как постфактум начинает



наполняться исследователями в области педагогики и психологии конкретным смыслом.

Учеными-педагогами, психологами и методистами предпринимаются различные попытки определить понятие «лично-ориентированное образование». Так, например, Т.И. Кулыпина приходит к выводу, что лично-ориентированное образование основывается на развитии личности ребенка, включающем два взаимосвязанных плана: оно представляется как саморазвертывание внутренних, сущностных, природных, универсальных свойств человека и как становление системы ценностей личности [84].

Историографический анализ научно-методической литературы показывает, что научно-теоретические основы лично-ориентированного образования достаточно глубоко разрабатывает Е.В. Бондаревская [16], которая считает, что новое качество лично-ориентированного образования определяется принципом культуросообразности. Он заключается в определении отношений между культурой и образованием как средой, растящей и питающей личность, а также между воспитанием и развитием ребёнка как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры, а отношение к ребёнку определяться, исходя из его понимания культуры как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

Следующий отличительный принцип данной модели – это принцип индивидуально-личностного подхода, который определяет положение ребёнка в воспитательном процессе и означает признание его активным субъектом образовательно-воспитательных процессов. Индивидуально-личностный подход исходит из того, что каждая личность уникальна, и главной задачей педагогической работы является формирование её

индивидуальности, создание условий для развития её творческого потенциала. Индивидуальность интегрирует все социально ценные свойства личности, придаёт ей целостность, и её становление предполагает творческий поиск вариантов развития и воспитания, адекватных её возможностям и особенностям.

В концепции образования Е.В. Бондаревской личностно-ориентированное воспитание в дошкольном и младшем возрасте – это процесс «вскармливания» и обеспечения здоровья ребёнка, развития его природных способностей: ума, нравственных и эстетических чувств, потребностей в деятельности, овладения первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. Основные педагогические механизмы в этом возрасте включают научение, воздействие словом и примером, общение, чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, эстетическое и нравственное сопереживание.

В подростковом возрасте – это процесс интенсивного физического и социального созревания личности, создающей предпосылки начала процесса культурной самоидентификации, вхождение в мир национальной культуры, её понимания, согласия с культурой, обретения позиций человека культуры. Основные педагогические предпосылки развития в этом возрасте – включение подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, нравственно-мотивированное отношение, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечение в культурное творчество.

Наконец, в старшем школьном возрасте смысловое значение приобретают процессы духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, вхождение в жизнь общества, жизненного самоопределения, социально-психологической адаптации. Механизмы личностного развития существенно меняются: на первый план выступает теоретическая подготовка в сфере гуманитарных наук, диалог с культурой, интеграция знаний в целостную картину мира,

культурная рефлексия, саморегуляция, принятие решений в ситуациях выбора, жизнотворчество, саморазвитие.

Приоритетное значение в системе культурологического личностно-ориентированного образования в младшем возрасте приобретают технологии развивающего обучения, в подростковом возрасте – технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер (например, проблемное обучение, стимулирующее способности к выбору и ориентации, и другие технологии, развёртывающиеся на ситуативной основе); в старшем школьном возрасте – технологии рефлексивно-творческого обучения.

Наиболее убедительно методология личностно-ориентированного образования разрабатывается И.С. Якиманской. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно-ориентированное обучение, по ее мнению, исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» заданного и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития [110].

По мнению И.С. Якиманской, признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.

Для выстраивания модели личностно-ориентированного образования она считает необходимым различать следующие понятия.

Разноуровневый подход – ориентация на разный уровень сложности программного материала, который доступен ученику.

Дифференцированный подход – выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход – отношение к каждому ребёнку, как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивости. Без этого невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

В концепции И.С. Якиманской целью личностно-ориентированного образования является создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт ребенка, их «окультуривание», превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам.

И.С. Якиманская считает также необходимым в построении модели личностно-ориентированного образования различать следующие термины:

Индивид – человек как представитель рода, обладающий определёнными генотипическими свойствами, биологически обусловленными качествами (биоритмы, строение организма, психофизиологические особенности).

Индивидуальность – (от лат. – «особь») единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.

Личность – человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе [84].

На наш взгляд, именно И.С. Якиманская вводит достаточно полную классификацию моделей личностно-ориентированного образования [110, с. 18], условно разделяя их на три основные:

- социально-педагогическая;
- предметно-дидактическая;
- психологическая.

Основные отличия данных моделей по целям, средствам, критериям оценки:

Социально-педагогическая:

- цель: воспитание личности по заданному образцу;
- средства: коллектив (борьба с второгодничеством), педагогика требований, поощрения и наказания, репродуктивные методы обучения (простое повторение по образцу), акцент на простейшие учебные навыки;
- критерии оценки: соответствие / несоответствие образцу.

Предметно-дидактическая:

- цель: усвоение ЗУНов, фактология;
- средства: дифференциация содержания знаний (физико-математические школы и спецшколы), дифференциация учащихся по освоению ЗУНов, статическое учебно-психологическое тестирование, увлеченность теоретическими аспектами обучения, попытки создания концепций развивающего обучения, опережающего обучения;
- критерии оценки: бальная система отметок, средний бал аттестата.

Личностно-ориентированная:

- цель: развитие личности, индивидуальных познавательных способностей, когнитивного стиля;
- средства: элективная дифференциация, выявление стратегий познания, изучение и развитие когнитивного стиля ученика и обучающего

стиля учителя, изменение роли и функций учителя, создание технологий «обучение учению», рефлексия разнообразия стратегий обучения, обмен стратегиями между учащимися;

– критерии оценки: качественные, продвижение по персональной траектории.

Подобная классификация соотносится с результатами историографического исследования.

Социально-педагогическая модель была основана на педагогике социального заказа: воспитать личность с заранее заданными свойствами. Общество через все имеющиеся образовательные институты формировало типовую модель такой личности. Задача школы заключалась в том, чтобы каждый ученик по мере взросления соответствовал этой модели, был ее конкретным носителем. Личность при этом понималась как некое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры. Отсюда основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным, конформизм, послушание, коллективизм и т.п. Образовательный процесс при этом был ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех.

Проектирование образовательного процесса основывалось на идее педагогического управления, формирования и коррекции личности без достаточного учета и использования субъектного опыта самого ученика как активного творца собственного развития (самообразования, самовоспитания).

Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, сложившаяся на сегодняшний день, связана с организацией научных знаний в системе с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении. Средством индивидуализации обучения служили сами знания, а не их конкретный носитель – развивающийся ученик. Знания организовывались по степени их

объективной трудности, новизны, уровню их интегрированности с учетом рациональных приемов усвоения, «порцией» подачи материала, сложности его переработки и т.п.

В основе дидактики лежала предметная дифференциация, направленная на выявление предпочтений ученика в работе с материалом разного предметного содержания, на интерес к его углубленному изучению, ориентации ученика на занятия разными видами предметной (профессиональной) деятельности. Проектирование предметной дифференциации строилось на учете сложности и объема учебного материала (задания повышенной/пониженной трудности). Для предметной дифференциации учеными, педагогами и методистами разрабатывались факультативные курсы, программы спецшкол: языковые, математические, биологические; открывались классы с углубленным изучением определенных учебных предметов (их циклов): гуманитарные, физико-математические, естественно-научные и т. п.; создавались условия для овладения различными видами предметно-профессиональной деятельности: политехническая школа, УПК, различные формы сочетания обучения с общественно-полезным трудом [110, с. 20–22].

Это свидетельствует о том, что на определенном историческом этапе развития российской общеобразовательной школы организация знаний по научным направлениям, программированное, проблемное обучение признавались основным источником личностно-ориентированного подхода к ученику. Создавалась ситуация, в которой дифференцированные формы педагогического воздействия определяли содержание личностного развития.

Однако предметная дифференциация задавала нормативную познавательную деятельность с учетом специфики научной области знаний, но не раскрывала сущностных истоков жизнедеятельности самого ученика как носителя субъективного опыта, имеющейся у него индивидуальной

готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний.

Предметная дифференциация, как уже отмечалось, строилась с учетом содержания научного познания с опорой на классические образцы познания. На этой основе разрабатывался программный материал, научные тексты, дидактические материалы и т.п. Это приводило к углублению познания, расширению объема научной информации, ее более теоретическому (методологическому) структурированию. Между тем, отсутствие учета духовной дифференциации (более лично значимой для учеников) затрудняло не только реорганизацию образования, но нередко порождало формализм в усвоении знаний – расхождение между воспроизведением «правильных» знаний и их использованием, стремление скрыть личностные смыслы и ценности, жизненные планы и намерения, заменить их социальным клише.

Таким образом, психологическая модель лично-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии [110, с. 22–23].

Общепризнано, что в образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний. При этом целью образовательного процесса, с позиции психологии, является развитие, коррекция обучаемости как познавательной способности, оценка уровня ее проявления (дети с повышено-пониженной обучаемостью), анализ особенностей ее становления у одаренных детей и детей с различными нарушениями развития.



Образовательный процесс, по мнению психологов, должен быть ориентирован прежде всего на цели развития личности, ее способности [110, с. 23].

Мы разделяем точку зрения многих авторов о том, что в рамках проблематики личностно-ориентированного образования выполнено много исследований, но все они были мало востребованы образовательной практикой в силу их оторванности от разнообразных в то время педагогических технологий, построенных по модели общественно-исторического познания. Конечной целью обучения признавалось овладение знаниями, умениями, навыками, общечеловеческой практикой. Развитие индивидуальных способностей считалось побочным результатом обучения.

В целом, подводя итог сказанному, важно отметить, что в педагогике и педагогической психологии до настоящего момента были предприняты различные попытки определить сущность личностно-ориентированного образования (Т.И. Кулыпина, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Проведенный анализ историко-педагогических аспектов проблемы личностно-ориентированного образования позволяет нам под личностно-ориентированным образованием понимать такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты; целью образования является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий учащихся, а отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора [84].

Модель личностно-ориентированной школы существенно отличается от других существующих моделей и педагогических систем. В первую очередь тем, что она предоставляет ребёнку большую свободу выбора в процессе обучения. В её рамках не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая разнообразным технологическим инструментарием, согласует свои приёмы и методы работы с познавательным стилем обучения ребёнка. Сравнение различий возможностей выбора учителем и учеником целей, содержания и средств обучения ЗУНовской модели обучения с личностно-ориентированной:

Модель, ориентированная на зун:

- цели обучения задаются учителем;
- ориентир на коллективную и фронтальную работу учителя;
- работа с группами различной успеваемости, учитывая гуманитарные или естественные предпочтения;
- работа с конечным результатом;
- используется дидактический материал, рассчитанный на определенный объем знаний «среднего» ученика;
- устанавливается одинаковый для всех учащихся объем знаний и подбирается в связи с этим учебный материал;
- изучение учебного материала, задания в котором меняются от простого к сложному и делятся на определенные группы сложности;
- активность класса как группы;
- учитель планирует индивидуальную или групповую работу;
- учитель задает темы прохождения учебного материала;
- сообщение новых знаний только учителем;
- оценка ответа учащегося только учителем;
- использование учителем только количественных способов оценки (баллы, %);
- определение объема, сложности и формы домашнего задания учителем;

- книги для чтения рекомендуются учителем;
- учителя не интересуют стратегии познания учащихся, а важны исключительно конечные или промежуточные результаты;
- изучение учащимся заданных образцов искусства, и, исходя из их осознания, участие в собственном творчестве;
- определение учителем, обладающим собственным обучающим стилем, «маршрута» познания и подстройка учащихся под стиль его работы.

Личностно-ориентированная модель (субъектно-личностная модель):

- цели обучения взаимно согласовываются учителем с учениками, зачастую учитель и ученики по отдельности выстраивают собственную систему ожиданий от урока;
- ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия учащегося;
- работа с каждым учащимся, выявление и учет склонностей и предпочтений в процессе обучения;
- работа с познавательными стратегиями в процессе познания;
- используется дидактический материал, варьирующийся для учащихся с разной успеваемостью;
- устанавливается объем знаний, рассчитанный для каждого учащегося с учетом их познавательных способностей, и подбирается в связи с этим учебный материал;
- изучение учебного материала, сложность которого выбирается учеником и варьируется учителем;
- активность каждого учащегося с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей;
- учитель предоставляет возможность выбора ученику групповой или самостоятельной работы;
- темы прохождения учебного материала согласуются в соответствии с познавательными особенностями ребенка;

- открытие действующих законов, закономерностей, способов решения различных задач при совместном участии учителя и учащихся;
- сначала оценка собственного ответа учащимся, потом – оценка учителя;
- совместное использование учителем и учащимися количественных и качественных способов оценки процесса и результатов познания: учет способов, фактических результатов, объема, фактической разницы стартового и промежуточного результатов;
- возможность выбора учащимся объема, сложности и формы домашнего задания;
- книги для чтения выбираются детьми, а учитель согласует различный опыт учащихся в процессе урока;
- учитель помогает осознать учащимся их познавательные стратегии, организуя между учениками обмен стратегиями и способами познания;
- ученик изначально является автором различных видов творчества (особенно в литературе), а лишь затем соотносит свои достижения с известными образцами культуры;
- согласование учителем собственного обучающего стиля с познавательными предпочтениями и когнитивным стилем учащихся [84].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать следующий вывод. В настоящий момент в теории образования сложилось два основных подхода в разработке личностно-ориентированного образования: личностно-культурологический (Е.В. Бондаревская) и субъектно-личностный (И.С. Якиманская), которые не противоречат друг другу, а скорее могут взаимно дополняться.

Кроме того, можно также выделить дидактическо-развивающий подход (Л.В. Занков, М.В. Зверева, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) и личностно-дифференцированный подход (В.В. Гузев и др.), которые, по нашему мнению, больше тяготеют к педагогике индивидуального учета развития личности, сохраняя свою полезность и значимость [84].

Из всех выше рассмотренных подходов наиболее перспективным и новообразующим считается субъектно-личностный подход построения модели личностно-ориентированного образования.

## 1.2 Особенности использования личностно-ориентированного подхода в хореографии

Современное образование остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. Очевидна необходимость построения личностно-ориентированных систем обучения и воспитания детей.

Однако одного осознания целесообразности преобразований еще недостаточно для того, чтобы их осуществить. Необходимо систематизировать уже накопленные исследователями и практиками знания о данном подходе и на этой основе попытаться использовать его в деятельности управленцев и педагогов. Для этого надо знать ответы на следующие вопросы:

1. Что такое личностно-ориентированный подход?
2. Чем он отличается от традиционных подходов?
3. Из каких компонентов он складывается?

Что такое личностно-ориентированный подход? Правильно ответить на этот вопрос очень нелегко, хотя часть ответа лежит на поверхности – в формулировке самого вопроса. Как ни покажется банальным, но личностно-ориентированный подход – это, прежде всего, подход. Если при анализе средств педагогической деятельности воспользоваться методом классификации, то личностно-ориентированный подход окажется в одном ряду с возрастным, индивидуальным, деятельностным, коммуникативным, системным и другими подходами. Тогда следует определить, что такое подход вообще. Изучение педагогических публикаций не позволило в полной мере выяснить, что же все-таки педагоги-исследователи понимают под подходом, какой смысл вкладывается при использовании этого понятия.

Большинство авторов не утруждают себя описанием его содержания, состава и структуры. В таком случае необходимо обратиться к философии, где и родились многие научные подходы, которые впоследствии стали использоваться педагогической наукой и практикой.

Большинство исследователей считает, что подход включает в свой состав три основных компонента:

а) основные понятия, используемые в процессе познания или преобразования;

б) принципы как исходные положения или главные правила осуществляемой деятельности;

в) приемы и методы построения процесса познания или преобразования.

Опираясь на воззрения философов, постараемся дать определение личностно-ориентированного подхода. Итак, личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

В сформулированном определении выделим наиболее важные его аспекты, такие как:

– во-первых, личностно-ориентированный подход является, прежде всего, ориентацией в педагогической деятельности;

– во-вторых, он представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий;

– в-третьих, данный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности ребенка, проявлению его субъектных качеств [98].

Определение понятия и сущностных характеристик личностно-ориентированного подхода позволяет ответить на второй вопрос: чем он

отличается от традиционных подходов? Покажем главное его отличие от такого традиционного подхода, как индивидуальный. Использование в педагогической деятельности и того и другого подхода предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка.

Третий вопрос: из каких компонентов складывается личностно-ориентированный подход? С этой целью охарактеризуем три составляющие данного подхода.

Первая составляющая – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мышледеятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняют или даже делают невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой ориентации в педагогической деятельности. К основным понятиям личностно-ориентированного подхода можно отнести следующие:

- индивидуальность – неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;

- личность – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;

- самоактуализированная личность – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;

- самовыражение – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;

- субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности; субъект - индивид или группа, обладающие

осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

– Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим;

– выбор – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности;

– педагогическая поддержка – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением [16].

Вторая составляющая – исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания обучающихся. В совокупности они могут стать основой педагогического кредо педагога или руководителя образовательного учреждения. Назовем принципы личностно-ориентированного подхода:

– принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление обучающихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей;

– принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальности личности обучающегося и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ;



– принцип субъектности. Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в коллективе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания;

– принцип выбора. Педагогически целесообразно, чтобы обучающийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в коллективе;

– принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности обучающегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности обучающегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «я»;

– принцип доверия и поддержки. Решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно-ориентированными технологиями обучения и воспитания обучающихся. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его стремления к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности

и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребенка.

Третий компонент личностно-ориентированного подхода – это технологическая составляющая, которая включает в себя наиболее адекватные данной ориентации способы педагогической деятельности. Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода, по мнению профессора Е.В. Бондаревской, составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как:

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;
- направленность на поддержку индивидуального развития ребенка;
- предоставление обучающемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Большинство педагогов-исследователей склонно включать в данный арсенал диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы педагогической поддержки личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации. Использование личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании школьников, как полагает Т.В. Фролова, невозможно без применения методов диагностики.

Наличие у руководителя образовательного учреждения и педагогов представлений о сущности, строении и структуре личностно-ориентированного подхода позволят более целенаправленно и эффективно моделировать и строить в соответствии с данной ориентацией конкретные управленческие действия, учебные занятия и воспитательные мероприятия [16]. Под личностно-ориентированным обучением следует понимать такой тип образовательного процесса, в котором личность ребенка и личность педагога выступают как его субъекты; целью обучения является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребенка и структура его

убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий обучающихся, а отношения педагог – обучающийся построены на принципах сотрудничества и свободы выбора.

При подготовке и проведении лично-ориентированного занятия педагог-хореограф должен выделить основополагающие направления своей деятельности, выдвигая на первый план ребенка, а затем деятельность, определяя собственную позицию. Важно отметить, что практически все ныне существующие образовательные технологии являются внешне ориентированными по отношению к личностному опыту детей. Личностно-ориентированный подход в обучении немыслим без выявления субъектного опыта каждого ребенка, т.е. его способностей и умений в учебной деятельности. Но ведь дети, как известно, разные, опыт каждого из них сугубо индивидуален и имеет самые разные особенности. Педагогика, ориентированная на личность ребенка, должна выявлять его субъектный опыт и предоставлять ему возможность выбирать способы и формы учебной работы и характер ответов. При этом оцениваются не только результаты, но и процесс их достижения [31].

Приведем основные различия между традиционным и лично-ориентированным уроками.

Традиционный урок:

1. Целеполагание. Урок преследует цель – вооружить учащихся твердыми знаниями, умениями и навыками. Формирование личности является следствием этого процесса и понимается как развитие психических процессов: внимания, мышления, памяти. Дети работают во время опроса, потом «отдыхают», дома зубрят либо ничего не делают.

2. Деятельность учителя: показывает, объясняет, раскрывает, диктует, требует, доказывает, упражняет, проверяет, оценивает. Центральная фигура – учитель. Развитие ребенка – абстрактное, попутное.

3. Деятельность ученика: ученик – объект обучения, на которого направлено воздействие учителя. Работает один учитель – дети нередко занимаются посторонними делами. Знания, умения и навыки они получают за счет психических возможностей (памяти, внимания), а чаще нажима учителя, зубрежки, скандала в семье. Такие знания быстро улечиваются.

4. Отношения «учитель – ученик» субъектно-объектные. Учитель требует, заставляет, грозит контрольными и экзаменами. Ученик приспособливается к каждому учителю, лавирует, отлынивает, иногда даже учит. Ученик – лицо второстепенное.

Личностно-ориентированный урок:

1. Целеполагание. Цель – развитие учащегося, создание таких условий, чтобы на каждом уроке формировалась учебная деятельность, превращающая его в субъекта, заинтересованного в учении, саморазвитии. Любая грань знаний – результат его собственной деятельности. Учащийся работает весь урок. На уроке – постоянный диалог: учитель – ученик.

2. Деятельность учителя: организатор учебной деятельности, в которой ученик, опираясь на совместные наработки, ведет самостоятельный поиск. Учитель объясняет, показывает, напоминает, намекает, подводит к проблеме, иногда сознательно ошибается, советует, совещается, предотвращает. Центральная фигура – ученик. Учитель же специально создает ситуацию успеха, сопереживает, поощряет, вселяет уверенность, систематизирует, заинтересовывает, формирует мотивы учения: побуждает, воодушевляет и закрепляет авторитет ученика.

3. Деятельность ученика: ученик является субъектом деятельности учителя. Деятельность идет не от учителя, а от самого ребенка. Используются методы проблемно-поискового и проектного обучения, развивающего характера.

4. Отношения «учитель – ученик» субъектно-субъектные. Работая со всем классом, учитель фактически организует работу каждого, создавая условия для развития личностных возможностей учащегося, включая формирование его рефлексивного мышления и собственного мнения.

При подготовке и проведении личностно-ориентированного урока учитель должен выделить основополагающие направления своей деятельности, выдвигая на первый план ученика, затем деятельность, определяя собственную позицию. Вот как это представлено [105].

При подготовке и проведении личностно-ориентированного занятия педагог-хореограф должен выделить основополагающие направления своей деятельности, выдвигая на первый план ребенка, а затем деятельность, определяющую собственную позицию.

Педагогика, ориентированная на личность обучающегося, должна выявлять его субъектный опыт и предоставлять ему возможность выбирать способы и формы учебной работы. При этом оцениваются не только результаты, но и процесс их достижения.

Личностно-ориентированный подход на занятиях формирует у обучающихся самосознание, ощущение ценности собственной личности. Ребенок в процессе занятий удовлетворяет свои потребности, развивает интересы, усваивает знания в том темпе и объеме, в которых ему позволяют его индивидуальные способности.

Практика показывает, что:

- во-первых, личностно-ориентированный подход направлен на удовлетворение в большей мере потребностей и интересов ребенка;

- во-вторых, при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не к формированию у детей социально типичных свойств, а к развитию в каждом из них уникальных личностных качеств;

- в-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном

процессе, способствующее преобразованию субъект-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками.

Реализация личностно-ориентированного подхода связана с необходимостью определения индивидуальных и групповых особенностей и возможностей растущего организма каждого воспитанника, выбором адекватных оптимальных тренировочных режимов, регулярным тестированием важнейших характеристик психофизического состояния. Поэтому педагог постоянно занимается:

- диагностикой психофизического состояния воспитанников;
- расчетом индивидуальных характеристик обучающихся;
- разработкой индивидуальных маршрутов обучения с одаренными детьми;
- индивидуальным подбором адекватных средств различных видов физической активности;
- составлением комплексов физических упражнений и комбинаций различной направленности;
- определением индивидуального объема нагрузки;
- выявлением эффективности образовательной программы;
- оценкой эффективности деятельности и коррекцией программы.

Следует отметить направленность личностно-ориентированных технологий физической подготовки обучающихся в сравнении с традиционными [2].

Направленность личностно-ориентированных технологий хореографической подготовки обучающихся:

Оздоровительная:

- делается акцент на достижении надежности здоровья в процессе физической активности в дополнение к обучению двигательным умениям, осваиваемым по традиционной программе;
- осваиваются двигательные умения и навыки.

Образовательная:

– учащиеся понимают, что хореография – это физическая активность. А физическая активность им нужна не только в настоящее время, но и на протяжении всей жизни;

– традиционное воспитание обучает тому, «что» надо делать, но не объясняет «почему».

Доставляющая удовольствие:

– осознание пользы физической активности за счет получения удовольствия от занятий и выбора вида физических упражнений;

– традиционная система использует обучение и игры без учета интересов обучающихся и возможности выбора.

Реалистичная:

– обучающиеся изучают разнообразные возможности, чтобы стать физически активными танцорами и улучшить оздоровительную физическую подготовленность таким образом, чтобы перенести их в реальную жизнедеятельность;

– традиционная система дает идею жесткой программы, часто повторяя ту же активность без достижения требуемого мастерства в целях достижения базового уровня двигательных умений.

Индивидуализированная:

– обучающиеся не развлекаются, а помогают себе в достижении адекватного уровня хореографической подготовки таким способом, на который они способны;

– в традиционной системе рекомендации даются всем одновременно.

Благоприятная:

– обучающихся оценивают на основе персонального совершенствования, не сравнивая их с другими сверстниками и без учета возрастных норм;

– традиционная система использует тесты для определения уровня подготовленности [111].

Педагогическая деятельность на занятиях хореографии осуществляется по принципам личностно-ориентированного образования: самоактуализация, индивидуализация, субъектность, выбор, творчество и успех, доверие и поддержка, сообразность культурным традициям, гуманизм. Эти принципы определяются образовательными программами педагогов-хореографов.

К занятию как основной форме организации образовательного процесса в условиях личностно-ориентированного обучения предъявляется ряд требований.

Цель личностно-ориентированного занятия по хореографии – формирование личности обучающихся средствами хореографического искусства.

Средствами достижения этой цели является комплексное планирование и реализация задач развития, образования и воспитания на основе триединой задачи занятия:

- образовательная: формирование знаний по хореографии;
- развивающая: формирование двигательной подготовленности и умений;
- воспитательная: формирование культурологических стремлений, социально значимых качеств личности.

Затем определяется место занятия в системе занятий, сообщается не только тема, но и предполагаемый порядок организации тренировки, совместно с детьми выбираются пути, способы решения образовательных задач. При этом необходимо создать условия, обеспечивающие обучающимся позицию субъекта при постановке задач и в ходе их реализации.

На занятиях создается атмосфера доброжелательности, сотрудничества, заинтересованности каждого ребенка в тренировке, положительного эмоционального настроения в течение всего занятия.



Педагог-хореограф на занятии должен уметь владеть аудиторией. Необходимо организовать деятельность каждого ребенка, создавая рабочий настрой, искреннее общение и деловой контакт. Все это повышает интерес, внимание, активность. Такое поведение позволяет отдельным детям с учетом их индивидуальных способностей положительно проявить себя, а стиль и тон преподавателя помогает им в этом.

На занятиях педагог-хореограф сочетает различные формы коллективной и индивидуальной работы, организует самостоятельную работу обучающихся, сокращает однотипные задания. На занятиях создается ситуация ведения активного общения, не только монолога, но и диалога, полилога, позволяющих ребенку выразить себя, проявить инициативу, самостоятельность в способах выбора тренировочной деятельности, типов заданий, вида и форм тренировки [98].

Данная технология позволяет на занятии выстраивать процесс познания «от ребенка»:

- осознание обучающимися хода своих действий;
- коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, опыта;
- интенсивная самостоятельная работа;
- работа обучающихся в паре во время проведения самоконтроля и самооценки;
- групповая работа в процессе поиска способа выполнения упражнения (педагог играет роль консультанта);
- межгрупповое взаимодействие при выполнении тренировочных упражнений;
- индивидуальная работа во время выполнения упражнений;
- оценка (поощрение) при подведении итогов, анализ того, как обучающийся выполнял задание;
- обсуждение с детьми в конце тренировки не только то, что нового узнали, чему научились, но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить ещё раз, а что сделать по-другому.

Осуществление технологии личностно-ориентированного обучения требует использования разнообразных форм занятий (формирования умений и навыков, обобщения и систематизации знаний и др.), разных вариантов дидактических материалов, позволяющих на едином базовом содержании знаний варьировать и тем самым индивидуализировать процесс обучения.

Очень важной является процедура оценивания, которая должна быть направлена на раскрытие потенциальных возможностей обучающихся с учётом их индивидуальных особенностей. Перед началом занятия определяется, каким образом будет оцениваться их деятельность. При этом оговариваются возможные уровни выполнения упражнений и требования, соответствующие каждому уровню, определяются требования к освоению обучающимися тренировочных заданий.

На этапе изучения нового материала оценивать обучающихся некорректно и допустимо только в случае значительных достижений. В основном ведётся лишь наблюдение за ходом занятия, за тем, как относится ребенок к выполнению упражнений, какова его активность.

Если ребенок не справляется с выполнением того или иного упражнения, выясняются причины, организуется необходимая коррекционная работа по ликвидации пробелов в знаниях и умениях. Затем предлагается выполнить упражнение, аналогичное тому, с которым воспитанник не справился.

Контроль деятельности детей направляется на выявление динамики приобретения знаний, развития умений и навыков.

Для отслеживания этой динамики используются различные виды контроля:

- стартовый, позволяющий определить исходный уровень обученности и развития обучающихся;
- прогностический, представляющий собой «проигрывание» всех операций учебного действия в уме до начала его реального выполнения;

- пооперационный, ориентированный на оценку правильности, полноты и последовательности выполнения упражнений;
- контроль по результату, который проводится после выполнения работы методом сравнения фактических результатов;
- итоговый, на основе которого определяется уровень подготовленности обучающегося.

Для осуществления контроля применяются различные варианты подготовленности обучающегося:

- первый вариант – обучающийся сам выбирает уровень и выполняет задание этого уровня;
- второй вариант – обучающийся выбирает и выполняет то задание, с которым может справиться. При этом он самостоятельно определяет последовательность его выполнения;
- третий вариант – обучающемуся предлагается задание, которое содержит несколько уровней тренировочных упражнений. Он самостоятельно выбирает задание и демонстрирует необходимые умения и навыки.

При задании на дом указывается объём заданий, который часто носит дифференцированный характер.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение предоставляет каждому обучающемуся возможность изучить на занятии учебный материал на различных уровнях (но не ниже базового), в зависимости от способностей и индивидуальных предпочтений [98].

В своей работе педагоги ориентируются на выполнение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Каждому преподавателю известны цели общего и дополнительного образования, прописанные во ФГОС: освоение знаний; развитие; воспитание; формирование умений, владений и применение полученных ЗУВов на практике; социализация личности (т.е. возможность применения

полученных знаний, умений, владений в общественно-производственной деятельности).

Цели диктуют выполнение определённых образовательных задач: развитие содержания, форм, методов обучения; развитие индивидуальных способностей, формирование духовно-развитой личности через внедрение новейших технологий, развитие умений и навыков.

Личностно-ориентированное обучение, целью которого является развитие личности ребенка, наиболее эффективно применяется в дополнительном образовании, где опора на индивидуальность и неповторимость особенно актуальна.

В практике работы кроме традиционных методов личностно-ориентированного подхода (методы и рекомендации по изучению истории становления и развития искусства танца, изучение основ музыкального движения, танцевальной техники, построения и разучивание танцевальных комбинаций, постановка танца, отработка движений) хорошие результаты даёт применение нетрадиционных и инновационных методов: современные педагогические технологии развития лидерских и диалогических способностей; педагогические аспекты творческой деятельности; методы развития межличностного общения в коллективе; интеграцию в процессе создания коллективного творческого продукта танцевального коллектива; методы создания художественной среды средствами хореографии.

В процессе обучения при данном подходе учитываются ценностные ориентации ребёнка, особенности и характер его мотивации к выбранному виду деятельности, а отношения педагог – ребенок построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. Важную роль играют также принципы самоактуализации, творчества и успеха, доверия и поддержки, принцип дифференцированности и индивидуальности обучения [98].

При подготовке и проведении личностно-ориентированного занятия педагог-хореограф определяет основополагающие направления своей деятельности, выдвигая на первый план интересы ребенка.

После сообщения темы занятия идёт обсуждение с обучающимися плана занятия, путей и способов решения образовательных задач. При этом необходимо создать условия, обеспечивающие обучающимся их активную позицию: положительный эмоциональный настрой, заинтересованность каждого ребенка в своём развитии.

Разминка, изучение нового материала, закрепление и отработка танцевальных движений происходит с опорой на индивидуальные (пол, темперамент, характер, способности) и возрастные особенности детей.

На этом этапе учащиеся работают по одному, если это отдельные движения, или в паре, в группе, если это связки или вариации. Педагог, отслеживая ход и результаты деятельности, выполняет роль консультанта. Дети отрабатывают движение столько времени, сколько им необходимо, и в том темпе, который им нужен. Зная психологические особенности всех учащихся, преподаватель применяет индивидуальный подход. Педагогу-хореографу следует проявлять доброжелательное отношение ко всем обучающимся; следить и определять, кому необходима своевременная поддержка, поощрение, а кого похвала только расхолаживает, и на кого эффективнее действует здоровая критика.

Индивидуальный подход к каждому позволяет детям выбрать оптимальный режим тренировок и избежать крайностей: топтания на месте, либо чрезмерно быстрого усложнения, что может привести к снижению техничности.

Те, кто справляется с заданиями быстрее, переходят к следующему этапу. Создается ситуация, позволяющая ребенку проявить самостоятельность и инициативу в выборе способов тренировочной деятельности. От прилежного исполнения обучающийся переходит к активному творчеству, осознанно нацеленному на результат.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение предоставляет каждому учащемуся возможность осваивать учебный материал на

различных уровнях, в зависимости от способностей и индивидуальных предпочтений.

Выбор оптимальных тренировочных режимов немыслим без знания индивидуальных особенностей, способностей и возможностей каждого ребёнка в учебной деятельности. Поэтому руководитель танцевального коллектива должен постоянно заниматься диагностикой физического и психологического состояния воспитанников, определением индивидуального объема нагрузки, подбором индивидуальных комплексов физических упражнений и танцевальных вариаций [31].

С целью большей индивидуализации обучения кроме общеобразовательной программы был разработан индивидуальный образовательный маршрут обучения хореографии. Индивидуальные маршруты нужны не только для занятий с одаренными детьми, но и с теми, кто по какой-либо причине отстаёт.

Осуществление технологии личностно-ориентированного обучения требует использования разнообразных форм занятий.

Занятие-игра: эта форма занятия чаще всего используется в группах первого года обучения, она позволяет детям снять напряжение после отработки сложных элементов. Педагоги применяют такие игровые моменты и приёмы, как:

– «Оркестр»: при изучении какого-либо танца дети прослушивают музыку, чтобы выделить сильную долю – «играют на тарелочках» (хлопают в ладоши);

– «Змейка»: этот игровой момент помогает детям научиться ориентироваться на площадке, часто выполнением «змейки» заканчивается занятие;

– «Я – учитель»: один делает движения, второй в роли учителя исправляет движение, сделанное неправильно, показывает, как нужно сделать;

– «Я – постановщик»: дети сами выбирают, кто кого будет изображать, самостоятельно работают и ставят маленькие этюды.

Занятие-отработка: это может быть отработка какой-либо танцевальной программы, танца или отдельных фигур. Часто в старших группах парам даются индивидуальные задания, и в течение всего занятия пары могут отрабатывать разные танцы.

Занятие-прогон: в течение занятия дети репетируют все изученные танцы. Затем работают над своими ошибками. На таких занятиях детям дается возможность поработать самостоятельно. Прогон развивает ответственность, выносливость, собранность, концентрацию сил и внимания.

Занятие-экскурсия: в течение года, когда выпадает такая возможность, организуется посещение концертов профессиональных и любительских танцевальных коллективов с последующим обсуждением. Или организуется просмотр и обсуждение видеозаписей [98].

На занятиях дети учатся:

– организовываться, расширять художественно-эстетический кругозор, приучаются к аккуратности, подтянутости, исключают расхлябанность, распушенность;

– развивать в себе особо ценное качество – чувство «локтя», взаимовыручки, ответственности за общее дело;

– приучаться четко распределять свое свободное время, более организованно продумывать свои планы;

– избегать нездорового соперничества, эгоизма, злорадства, «звездной болезни», что является важной задачей в воспитании детей;

– обогащаются духовно и эмоционально;

– импровизировать. Импровизация в танце – это танец, рождающийся во время исполнения, это мгновенное воплощение музыкального ритма средствами пластики тела, мимики и эмоциональной окраски;

– воспитывают в себе ценностное отношение к собственной выдержке, с нормами нравственности, через разучивание танцевальных постановок и выступления на концертах;

– в танцевальных постановках на современные темы проявлять активный интерес для встреч с интересными людьми, к чтению современной литературы, посещению музеев;

– приобретать умения и навыки самообслуживания;

– получать элементарные представления о стиле одежды как способе выражения внутреннего душевного состояния человека;

– организованности, дисциплинированности в процессе труда, воспитывают активное отношение к нему; на занятиях пробуждается уважение к общему труду, способность подчинить личное общественному. Дети становятся более собранными, их внимание обостряется и концентрируется, они быстрее и четче выполняют поставленные задачи.

Сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы сокращает однотипные задания, способствует развитию интереса и повышению мотивации к занятиям.

Особое внимание при личностно-ориентированном подходе уделяется процедуре оценивания образовательных достижений, которая очень важна и направлена на развитие потенциала обучающихся. В начале учебного года проводится входящий контроль, где определяется уровень возможностей каждого ребёнка. Такая же диагностика проводится в конце первого полугодия и в конце учебного года.

На протяжении учебного года достижения обучающихся оцениваются различными способами: на занятиях происходит самооценка, взаимооценка и оценка достижений детей преподавателем. Педагог-хореограф осуществляет оценку деятельности обучающегося не только по конечному результату, но и по процессу его достижения. Контроль деятельности детей направляется на выявление динамики приобретения знаний, развития умений и навыков.



В течение года воспитанники принимают участие в конкурсах, фестивалях, концертах, где оцениваются независимыми судьями, членами жюри, в конце года проводится традиционный творческий отчет коллективов. Обучающиеся собирают портфолио своих достижений, что также является одной из форм оценивания результатов образовательной деятельности.

Своевременная, разнообразная, объективная оценка способствует позитивной динамике достижений учащихся [98].

Таким образом, личностно-ориентированное обучение позволяет ребёнку через овладение искусством хореографии, индивидуальную и коллективную деятельность творчески развиваться, познавая и раскрывая свое «Я» в танце.

Выводы по первой главе:

Анализ истории становления и развития идей личностно-ориентированного обучения показал, что ориентация на личность ученика в педагогике существует давно. Истоки идеи личностного подхода в образовании были заложены еще Сократом, Платоном, Аристотелем, Сенекой, Плутархом, Протагором и др.

В последнее десятилетие XX века стали по-настоящему востребованы идеи личностно-ориентированного обучения, развития творческих способностей каждого учащегося, формирование предметных и надпредметных умений у школьников.

В настоящий момент в теории образования сложилось два основных подхода в разработке личностно-ориентированного образования: личностно-культурологический (Е.В. Бондаревская) и субъектно-личностный (И.С. Якиманская), которые не противоречат друг другу, а скорее могут взаимно дополняться. Из всех подходов наиболее

перспективным и новообразующим считается субъектно-личностный подход построения модели личностно-ориентированного образования.

Личностно-ориентированное занятие хореографии в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия «педагог – обучающийся». От командного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности обучающегося. Изменяется позиция обучающегося – от прилежного исполнения к активному творчеству, иным становится его мышление: рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Меняется и характер складывающихся на занятии отношений. Главное же в том, что педагог-хореограф должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности обучающихся.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ХОРЕОГРАФИИ**

### **2.1 Методические аспекты использования личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии**

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что комплексное использование организационно-педагогических и психолого-педагогических условий будет способствовать успешной реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии.

Организационно-педагогические условия – это совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов образовательной деятельности, положенных в основу управления и развития процессуального аспекта образовательной системы, реализуемых в рамках заданных педагогических стратегий.

Психолого-педагогические условия – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т.д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования функционирования педагогических систем, повышения эффективности образовательного процесса, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности.

Обобщение результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогики можно встретить такие разновидности педагогических условий, как: организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н.

Павлов, А.В. Сверчков и др.), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.) и т.д. [44].

Обратимся к более подробной характеристике каждой группы условий.

Первую группу выделенных условий составляют организационно-педагогические условия. Данный вид педагогических условий рассматривается учеными, во-первых, как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач:

- совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач (Е.И. Козырева) [47, с. 4–9];

- совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности (В.А. Беликов) [12, с. 235].

Другая группа ученых, развивая и конкретизируя представления об организационно-педагогических условиях развития и функционирования образовательного процесса, представляет их не только как совокупность каких-либо возможностей, способствующая эффективности решения образовательных задач, но и указывает на их направленность и непосредственное отношение к развитию и функционированию процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления:

- совокупность объективных возможностей обучения и воспитания населения, организационных форм и материальных возможностей, а также такие обстоятельства взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия, которые являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности (С.Н. Павлов) [76, с. 14];

- принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессионально-педагогической культуры личности (А.В. Сверчков) [90].

Изучение представленных определений понятия «организационно-педагогические условия», позволяет выделить ряд признаков, характерных для данного понятия:

1) данный вид условий рассматривается учеными как совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), способствующих успешному решению задач педагогического процесса;

2) совокупность мер воздействия, отражающая рассматриваемые условия, лежит в основе управления педагогической системой (образовательным процессом или его составляющими) в той или иной ситуации;

3) указанные меры характеризуются взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, обеспечивая в своем единстве эффективность решения поставленных образовательных задач;

4) основной функцией организационно-педагогических условий является организация таких мер воздействия, которые обеспечивают целенаправленное, планируемое управление развитием целостного педагогического процесса, т.е. управление процессуальным аспектом педагогической системы;

5) совокупность организационно-педагогических условий подбирается с учетом структуры реализуемого процесса.

Второй разновидностью педагогических условий являются психолого-педагогические условия (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.).

Психолого-педагогические условия рассматриваются учеными как такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса [61].

Анализ исследований, затрагивающих решение вопросов реализации психолого-педагогических условий, показал, что данный вид педагогических условий обладает следующими характерными признаками:

1) психолого-педагогические условия также рассматриваются учеными как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

2) совокупность мер оказываемого воздействия, характеризуемых как психолого-педагогические условия, направлена, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагогов или воспитанников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса;

3) основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, т.е. воздействуют на личностный аспект педагогической системы;

4) совокупность психолого-педагогических условий подбирается с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса [44].

Таким образом:

– понятие «условие» является общенаучным и представляет совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов, влияющих на функционирование и развитие какого-либо объекта (в том числе и педагогической системы, целостного педагогического процесса);

– педагогические условия, выступая как один из компонентов педагогической системы, отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, и обеспечивают её эффективное функционирование и развитие;

– организационно-педагогические условия представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса);

– психолого-педагогические условия – совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности) [44].

Личностно-ориентированное обучение – обучение, при котором цели и содержание обучения, сформулированные в государственном образовательном стандарте, программах обучения, приобретают для учащегося личностный смысл, развивают мотивацию к обучению. С другой стороны, такое обучение позволяет учащемуся в соответствии со своими индивидуальными способностями и коммуникативными потребностями, возможностями модифицировать цели и результаты обучения. Личностно-ориентированный (личностно-деятельностный) подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает:

- самостоятельность учащихся в процессе обучения;
- опору на имеющиеся знания учащихся, на его опыт;
- учёт социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни, поощрение стремления быть «самим собой»;
- учёт эмоционального состояния учащихся, а также их морально-этических и нравственных ценностей;

– целенаправленное формирование учебных умений, характерным для того или иного учащегося учебным стратегиям;

– перераспределение ролей учителя и учащегося в учебном процессе: ограничение ведущей роли учителя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника.

Многие теоретики и исследователи-практики занимались изучением и развитием идей личностно-ориентированного образования. Такие выдающиеся психологи, как: А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская, К. Роджерс – писали о влиянии школы на формирование личности учащихся.

По мнению американского психолога К. Роджерса, обучение должно нести за собой личностный рост и развитие. А учитель, придерживающийся таких установок, может позитивно влиять на развитие личности учеников. Также необходимым условием является использование общих методических приемов [17].

Известный советский психолог С.Л. Рубинштейн говорил, что в процессе воспитания и обучения необходимо изучать и учитывать индивидуальные особенности учащихся, необходимо к каждому учащемуся находить индивидуализированный подход. Однако при этом не упоминается об одной из основных черт личностно-ориентированного подхода: об учете личностного опыта.

Таким образом, С.Л. Рубинштейн исходит только из психического облика личности. С.Л. Рубинштейн пишет о том, что «для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе воспитания и обучения». И далее: «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним» [87].

Личностно-ориентированный подход в обучении ставит в центр процесса обучения личность ребенка. Это является залогом успешного развития личности учащегося, реализации ее возможностей, заложенных



самой природой. Таким образом, в данной ситуации личность учащегося выступает в качестве приоритетного субъекта. К. Роджерс считал, что педагогика обязана возвращать ребенку и его физическое здоровье, и психическое, поэтому помощь ребенку в его личностном росте является прямой обязанностью педагога.

Следовательно, личностно-ориентированный подход в обучении ставит перед собой цель творческого и разностороннего развития ребенка, носит гуманистический характер. Это служит основой для обращения педагогических технологий в преподавании классического танца в этом направлении.

Французским физиологом Жоржем Демели во второй половине XIX века была разработана система упражнений, которые применялись в гимнастике. В этих упражнениях особое значение придавалось гармонии движения и ритму. Ж. Демели делал акцент на правильной технике исполнения движения, ведущими показателями являлись гибкость и ловкость.

Этот принцип сегодня применяется и при исполнении движений на уроках классического танца. Жорж Демели говорил о том, что все движения должны быть амплитудными и непрерывными и выполняться по всем направлениям. Значение этого принципа состоит в том, что если преподаватель классического танца будет придерживаться данной технологии преподавания на уроках классического танца, одновременно обращая внимание на то, чтобы при выполнении движений программы учащиеся равномерно расслабляли и напрягали нужные мышцы, то в таком случае можно достигнуть экономичности функционирования организма.

Освоение классического танца – очень трудоемкий процесс, связанный с большой физической нагрузкой, которая для детей 10–12 лет может оказаться очень тяжелой. Программа классического танца все более усложняется, поэтому преподаватель должен придерживаться определенной технологии преподавания, которая помогала бы учащимся

сохранять физические силы, но в то же время точно выполнять заданную программу дисциплины.

Обращаясь к практической реализации, желательно во время исполнения упражнений экзерсиса не делать остановку, даже если учащиеся делают ошибки в исполнении. Лучше по завершении движения озвучить эти ошибки и заставить учеников повторить упражнение с учетом указаний педагога. Это объясняется тем, что при непрерывном выполнении движений нарабатывается правильное кровообращение в мышцах, что соответственно ведет к меньшей утомляемости организма. Следует отметить, что именно Жоржем Демели было заложено начало принципа поточности движений, который должен применяться при обучении классическому танцу детей младших классов хореографического училища [1].

Известно, что развитие музыкальности исполнения движений классического танца начинается с первых лет обучения. При этом важно добиваться от учащихся, чтобы исполнение движений экзерсиса было четко подчинено музыкальному ритму. Любое упражнение следует усложнять и комбинировать с другими только после того, как оно будет доведено до автоматизма. Такой принцип является на самом деле модификацией методики французского исследователя Ж. Далькроза, который проводил занятия, основанные на ритмике. На этих занятиях он добивался от своих учеников путем точного усвоения материала через ритм музыки, желание выражать себя. Ученики должны были не просто знать, как делать движение, но именно ощущать его, именно добиваться ощущения движения, а не механически его исполнять на уроках классического танца является залогом успешного освоения более сложных движений программы классического танца.

На уроках классического танца преподаватель должен не только задавать упражнения в соответствии с программой года обучения, но и наблюдать за динамикой личностного развития учащегося. Это позволит в дальнейшем выявить тип мышления ученика и поможет содействовать

личностному развитию учащегося, что является необходимым фактором для дальнейшего формирования артиста балета высокого уровня.

Таким образом, большое значение имеет личность педагога, его отношение не только к самому процессу подачи изучаемого материала, но и к ученикам [1].

Известным является тот факт, что система хореографического образования очень традиционна и иногда приводит к определенным сложностям при внедрении новых методов в технологию преподавания. Кроме того, по-прежнему психологической стороне преподавания уделяется очень мало внимания. Конечно, педагог обязан выполнить с учащимися программу изучения классического танца для определенного года обучения.

Но на сегодняшний день основным нововведением считают насыщение урока большим количеством движений из гимнастики. Объясняют это тем, что в настоящее время сильно изменилась эстетика танца, который стал более спортивным. Но педагог классического танца должен помнить о главных ценностях, которые действительно сейчас необходимо внедрять, чтобы обеспечивать личностное и культурное развитие учащегося. Такое развитие будущие артисты балета получают именно на уроках специальных дисциплин [6].

Так как классический танец является главным предметом в освоении хореографического искусства, то именно преподавателю классического танца принадлежит ведущая роль не только в создании артиста балета высокого профессионального уровня, но и в формировании развитой личности. В данном случае такое образование, помимо подготовки специалиста высокой квалификации, будет обеспечивать личностное развитие учащихся, поддерживать индивидуальность каждого ученика.

Образовательно-воспитательный процесс на уроках классического танца должен носить творческий характер. Педагог классического танца совмещает в своей деятельности функции и учителя, и воспитателя,

который всегда придерживается гуманистической позиции. На начальном этапе обучения классическому танцу важную роль играет именно воспитание в процессе урока. Отношение учеников друг к другу в балетном зале, взаимоуважение, реакция учащихся на ошибки или успехи своих одноклассников – все это должно воспитываться на уроке преподавателем. Но чтобы управлять сложным процессом воспитания, необходимо знать его реальные возможности влияния на личность и имеющиеся ограничения.

Специфика освоения сложной профессии артиста балета заключается в том, что учащиеся хореографических училищ часто могут испытывать сильные стрессовые ситуации во время обучения. Преподавателю необходимо понимать, что «сильная эмоциональная ситуация» является в какой-то мере агрессией против организма.

Эмоциональное перевозбуждение может привести к «биологическому травматизму», характеризующемуся, в частности, нарушениями функционирования органов, иннервируемых симпатической или парасимпатической системой [3].

Исследователь У. Джеймс писал, что внутренне напряжение в мышцах меняется в зависимости от настроения, причем внешне это может никак не проявляться. Причем на каждый вид эмоций реагирует определенная группа мышц. Так, на состояние депрессии отвечают изменением своего тонуса мышцы-сгибатели, а на сильные стрессовые ситуации – мышцы-разгибатели. Таким образом, любому, даже незначительному оттенку эмоции соответствует свой комплекс изменений в мышцах.

В настоящее время существует ряд противоречий в отношении обучения детей классическому танцу как между различными балетными школами, так и внутри самих школ.

В процессе учебной деятельности возникают противоречия между новыми познавательными задачами, потребностью их решения и уже приобретенными знаниями, умениями и навыками, уровнем владения

мыслительными операциями. Но на самом деле традиционные, устоявшиеся в хореографической педагогике методы обучения и воспитания будущего артиста балета на сегодняшний день уже не в состоянии в должной мере помочь ребенку полностью реализовать его индивидуальный потенциал. А для того, чтобы воспитать артиста балета действительно хорошего профессионального уровня, необходим не только индивидуальный подход в преподавании, но и наличие у учащихся специфических данных, наличие которых в полном объеме представляет собой очень редкое явление.

Одной из наиболее важных составляющих способностей к классическому танцу считается наличие врожденных специфических анатомо-физиологических и психомоторных, координационных особенностей. Однако самое важное – это природная координация, потому что успешность освоения базовых основ классического танца связана именно с врожденными физическими свойствами ученика [106].

Но, с другой стороны, от детей, обучающихся классическому танцу, требуется наличие вполне определенных сформированных индивидуально-психологических качеств: высокого уровня внимания, достаточно развитой воли, сильного характера, работоспособности, самоконтроля.

При современных высоких требованиях к уровню подготовки артистов балета все более актуальным становится вопрос врачебно-педагогического наблюдения. В хореографических учебных заведениях этому вопросу уделяется недостаточно внимания. Но в то же время исследования, проводимые совместно преподавателем и врачом во время урока и экзаменов с целью оценки воздействия на организм занимающихся физических нагрузок, становятся все более необходимыми.

Важность таких наблюдений связана с тем, что все чаще у учеников младших классов хореографического училища стали встречаться признаки неполного восстановления после уроков, особенно в период повышенных физических нагрузок (перед экзаменами, во время участия в спектаклях школы или в спектаклях текущего репертуара театра, при подготовке к

конкурсам балета). Развитие переутомления далеко не всегда сразу сказывается на самочувствии и работоспособности учащихся, что не позволяет педагогу при необходимости вовремя внести в процесс обучения соответствующие коррективы. В связи с этим дальнейшее обучение может привести к заболеваниям у ученика, возникновению травм или психосоматических расстройств [29].

Таким образом, без своевременного врачебно-педагогического наблюдения непроизвольно возникают благоприятные условия для возникновения сначала болезненных состояний, которые потом могут перерасти и развиваться в заболевание.

В период экзаменов у учащихся происходит сочетание интенсивных физических нагрузок на уроках специальных дисциплин с большой умственной работой на общеобразовательных предметах. Именно в такие периоды ученики, особенно младших классов, подвержены функциональным расстройствам центральной нервной системы (например, неврозы). Избежать этого можно при условии грамотного наблюдения за детьми со стороны врача и педагога.

Следует отметить, что личностно-ориентированный подход в обучении классическому танцу на начальном этапе хореографического образования необходим еще и потому, что для развития двигательных танцевальных навыков в классическом танце надо создавать новые условия, при которых двигательная активность учащихся будет протекать оптимально.

В результате накопления нового двигательного опыта это может послужить хорошей базой, которая подготовит в дальнейшем к формированию профессиональной двигательной активности. Таким образом, внимание учащихся младших классов хореографических училищ на занятиях зависит от формы подачи материала, которую должен подготовить преподаватель.

Постоянное повышение техники танца, увеличение сценических нагрузок – все это требует от учащихся крепкого физического и психического здоровья. Сохранение и укрепление здоровья будущих артистов балета в новых условиях становится практически невозможным без использования новых обучающих методик, а классический танец – это область искусства, которая слишком долго, в сравнении с другими областями профессионального образования, существовала обособленно от таких смежных наук, как искусствоведение, психология, педагогика, анатомия и физиология. Сегодня уже недостаточно наглядного метода передачи знаний, без ориентации на современные требования. В практической деятельности современного педагога классического танца необходим выбор наиболее оптимальных вариантов обучения, которые будут способствовать в дальнейшем более продуктивной деятельности учащихся.

Личностно-ориентированный подход в хореографии в современных условиях очень важен, причем в данном случае имеется в виду не столько педагогический метод подачи материала для изучения, сколько психологическая сторона процесса обучения. Если говорить о педагогической деятельности в области хореографического образования последних лет, то следует отметить, что всё более актуальным становится вопрос о психосоматическом состоянии учащихся. Это следует из того, что за последние несколько десятилетий значительно увеличились психосоматические расстройства у детей.

Возможно, что причина этого кроется в значительном усложнении программы обучения в учебных заведениях, сложных ситуациях в семье, в социуме (например, трудная адаптация в школе), возможно – в ухудшении экологической обстановки в целом. По этой причине всё больше возрастает интерес к течению психосоматических расстройств у детей, а также к механизмам их возникновения и способам их устранения.

Таким образом, преподавателю необходимо не только владеть материалом, который он должен донести до учеников, но также обладать хорошими знаниями в области психологии. В личностно-ориентированном обучении детей классическому танцу присутствует психолого-педагогический компонент. Например, познавательный аспект психолого-педагогической составляющей подразумевает развитие внимания и памяти, что необходимо для успешного освоения программы классического танца.

Кроме вышеперечисленных качеств, на уроках классического танца преподаватель должен развивать у учащихся творческую активность, воображение, эмоциональность, необходимые будущим исполнителям классической хореографии. Поэтому одним из условий реализации вышеперечисленных требований является стремление учащегося к самовыражению.

Для этого педагог должен создавать на занятиях атмосферу свободы творчества (при безусловном соблюдении дисциплины). В результате у учащихся будет формироваться свой внутренний мир, который в творческом процессе играет немаловажную роль. Это поможет ученикам более адекватно воспринимать ситуации, возникающие на уроках – например, замечания в свой адрес или похвалу [70].

Кроме внешних факторов и причин возникновения психосоматических расстройств у детей, существуют еще внутренние факторы, которые являются в основном личностными особенностями ребенка. В их число входят тревожность, заниженная самооценка, агрессивность. При этом на сам факт появления психосоматических расстройств у детей не всегда обращают внимание, поэтому за помощью обращаются редко. Среди обратившихся за помощью к детским врачам распространенность таких расстройств специалисты расценивают в диапазоне от 49 до 70%. Отсюда можно сделать вывод, что довольно большое значение имеет наблюдение педагога за состоянием учащихся [64].



Конечно, в хореографическом училище должны учиться дети с сильным медико-психологическим статусом. Тем не менее одной из задач педагога классического танца является необходимость дать детям определенные психологические установки на полноценное творческое развитие и преодоление эмоциональных зажимов, а также телесных ограничений. Психолого-педагогической основой преподавания классического танца учащимся младших классов на основе личностно-ориентированного подхода является понятие системной целостности личности ученика и проявления его личностных качеств на всех структурных уровнях.

При выполнении учащимися заданий на уроках классического танца, преподаватель, наблюдая за проявлением характера исполнения определенных движений, должен найти связь с психосоматической симптоматикой учащихся на уровне их индивидуальных психологических особенностей. Кроме этого, одной из составляющей психолого-педагогической основы личностно-ориентированного обучения классическому танцу детей младших классов хореографических училищ является необходимость наличия системной педагогической технологии, обеспечивающей развитие хороших координационных навыков, приводящих к свободным и согласованным движениям при выполнении заданий на уроках классического танца. При выполнении танцевальных комбинаций на уроках необходимо добиваться от учеников самостоятельной творческой интерпретации образа.

Большое значение имеет постановка у учащихся регулируемого и правильного дыхания при исполнении сложных движений экзерсиса, особенно движений из раздела «прыжки» урока классического танца. На первом году обучения уже во время первых занятий классическим танцем при внимательном наблюдении педагога можно выявить в теле ребенка большое количество мышечных зажимов. Например, дети не могут спокойно и плавно переводить руки из позиции в позицию. Причем часто

это является не только результатом недостаточно развитых координационных навыков. Наличие так называемого «мышечного панциря» определяется общим психологическим напряжением организма. Это связано прежде всего с тем, что ребенок попадает сразу в новый социум и вокруг него уже совсем другая обстановка, предполагающая тяжелые физические нагрузки каждый день. Происходит период адаптации [100].

Впоследствии, при своевременной и грамотной работе педагога, происходит постепенное улучшение состояния, в теле учащихся тоже происходит снятие мышечного зажима, начинается процесс психологического расслабления. Хорошо известен факт о связи, которая существует между эмоциональной реактивностью и реактивностью к болевым ощущениям. Следовательно, при расслаблении мышц снижается чувствительность к болевым раздражениям. Это важно учитывать при занятиях классическим танцем, где очень часто учащимся приходится терпеть болевые ощущения, разрабатывая профессиональные данные, так как в период первых трех лет обучения классическому танцу одной из основных задач является развитие профессиональных данных, таких, как шаг, прыжок, выворотность.

Первые занятия классическим танцем в хореографическом училище не должны быть для ребенка очень сложными. В ходе занятий педагог должен установить доверительную атмосферу, это является залогом более успешного обучения в дальнейшем. На первых занятиях большое внимание уделяется работе с руками – движениям *portdebras*. При этом движения рук, переходы из позиции в позицию должны быть плавными, без рывков, что является методическими требованиями правильного исполнения движений. Если педагог классического танца будет уделять внимание музыкальному материалу, сопровождающему урок, то перед ребенком будут вставать интересные для него задачи различного характера.

Известно, что на уроках классического танца на начальном этапе образования музыкальное сопровождение должно быть максимально

простым. Главное – передавать ритм движения, но во время исполнения portdebras (упражнений для рук) музыкальное сопровождение имеет значение, и преподаватель должен обращать на это внимание, находиться в постоянном творческом контакте с концертмейстером. При повторении одного и того же монотонного движения много раз можно с помощью грамотно подобранного музыкального материала ставить перед учащимся различные творческие задачи, добиваясь таким образом правильных и адекватных скоординированных движений.

В результате такой работы у ученика появляется музыкальная пластичность в движениях, ребенок постепенно начинает чувствовать себя комфортнее на уроках классического танца [66]. Если добиваться от учеников организованных координированных движений, которые соответствуют музыкальному сопровождению, музыкальной теме, то со временем это поможет снять существующие мышечные блоки и зажатость в исполнении, а также даст возможность научиться чувствовать музыкальное действие, которое всегда неразрывно связано с творчеством артиста балета.

В начале своей работы преподаватель классического танца ставит в основу достижение некоторого автоматизма в изученных и проработанных движениях по программе. Соблюдение должного принципа необходимо для того, чтобы учащийся постепенно мог почувствовать некоторую свободу движений, понять, что у него получается выполнение сложных движений классического танца. Если движение исполняется методически правильно, то и непосредственно двигательная задача, с точки зрения развития координации, также начинает решаться в правильном направлении.

Постепенно принцип исполнения некоторых движений классического танца на уроке начинает приобретать характер «повторение без повторения». Таким образом, на уроках классического танца с первых дней обучения через пластику движения можно постепенно добиться снятия у детей мышечного «панциря».

Многokратный повтор движений, безусловно, приводит к раскрепощению тела. При этом преподаватель должен следить за согласованностью между характером музыкального сопровождения на уроке классического танца и внешним выражением эмоций (движения рук, направление взгляда). Такой подход в преподавании помогает развитию координации движений и снятию мышечного зажима.

В изучении движений программы классического танца преподаватель придерживается принципа «от простого к сложному». Такому же принципу надо следовать и в работе над музыкальным сопровождением на уроках. При таком педагогическом подходе учащиеся будут всё чаще получать удовлетворенность от своей деятельности и, несмотря на тяжелый физический труд, который всегда является неотъемлемой частью дисциплины «Классический танец», дети в процессе обучения будут испытывать больше положительных переживаний.

Обучение – всегда двусторонний процесс. Помимо того, что педагог должен научить детей, дать им определенные знания, дети сами тоже должны проявлять стремление учиться, достигая положительных результатов в обучении. Следуя важным целям педагогики, и учитель, и ученик должны стремиться к осуществлению единой цели в обучении. Психолого-педагогическая составляющая личностно-ориентированного подхода в преподавании классического танца в младших классах хореографического училища методически направлена на развитие дифференцированной координации при исполнении движений экзерсиса классического танца, на развитие правильного для хореографии регулируемого дыхания с возможностью управления длиной и интенсивностью выдоха, вдоха и паузы между выдохом и вдохом. Помимо этого, идет направление на раскрытие способностей к самостоятельной интерпретации музыкального образа при исполнении учащимися танцевальных комбинаций на уроках классического танца.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в преподавании классического танца у детей младших классов хореографических училищ опирается не только на педагогические технологии, направленные на развитие координационных навыков учащихся с целью более успешного освоения программы классического танца в младших классах, но также и на развитие импровизационных способностей у учеников. Это реализуется при помощи комбинаций, изученных на уроках классического танца, с целью дальнейшего раскрытия танцевальных способностей учащихся в младших классах и развития этих способностей в средних и старших классах.

Психологически личностно-ориентированный подход в преподавании классического танца на начальном этапе направлен на уменьшение симптомов психосоматического профиля у детей 10–12 лет. Проявлением таких симптомов являются зажатость при выполнении движений экзерсиса классического танца, нарушение тонкой координации, неконтролируемая асимметрия движений при исполнении более сложных танцевальных движений на уроке классического танца. Кроме того, к признакам проявления психосоматических расстройств можно отнести инфантильность и, как следствие, ограниченное воображение и пониженный уровень чувственно-эмоционального восприятия окружающей действительности [23].

Все это ставит педагога-хореографа перед необходимостью реализации такого индивидуального подхода, который способствует не только индивидуализации сочетания отдельных комплексов педагогической технологии, но и развитию творческих коммуникативных способностей учащихся в групповом занятии по классическому танцу. Психолого-педагогическая основа личностно-ориентированного подхода в преподавании классического танца детям обладает эффективностью потенциала сохранения здоровья учащихся. Данная эффективность может быть зафиксирована с помощью специальных комплексных методик,

включающих педагогические, психологические и медицинские наблюдения и измерения.

Обучение детей искусству классического танца представляет собой длительный и кропотливый творческий процесс. Это ответственное дело, которое одновременно требует от современного педагога и научных знаний, и искусства воспитателя. Следует отметить, что обучение хореографическому искусству обладает особым потенциалом, который может быть рассмотрен не только с точки зрения образования и воспитания, но и с точки зрения развития личностных качеств учащихся хореографических учебных заведений.

## 2.2 Анализ результатов исследования

При применении организационно-педагогических и психолого-педагогических условий в комплексе при реализации личностно-ориентированного подхода будут достигнуты высокие эффективность и качество обучения хореографии. Личностно-ориентированный подход подразумевает индивидуализацию обучения, а эффективность групповых и индивидуальных занятий сильно отличается: неоспорим тот факт, что индивидуальные занятия обладают гораздо большей эффективностью, качеством и результатом обучения. Учет организационно-педагогических и психолого-педагогических условий для отдельного ученика дает положительные результаты.

В результате таких занятий у учащихся происходит развитие физических способностей (сила, выносливость, скорость и т.д.) и хореографических данных (апломб, выворотность, балетный шаг, подъем, гибкость корпуса, прыжок, координация и т.д.) Ученики лучше усваивают учебный материал и качественнее овладевают техникой классического танца.

Личностно-ориентированное обучение – обучение, при котором цели и содержание обучения, приобретают для учащегося личностный смысл,

развивают мотивацию к обучению. С другой стороны, такое обучение позволяет учащемуся в соответствии со своими индивидуальными способностями и коммуникативными потребностями, возможностями модифицировать цели и результаты обучения. Личностно-ориентированный (лично-деятельностный) подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Отмечается, что для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению хореографией.

Личностно-ориентированное образование не ставит перед собой задачу формирования личности с заданными свойствами, а создает такие условия для развития и проявления личности обучаемых, которые позволяют более полно реализовать возможности любого ученика в соответствии с его способностями, психофизиологическими особенностями, раскрыть интеллектуальный потенциал личности.

Концепция лично-ориентированного образования рассматривается как основа и проект целостной педагогической системы, реализация которой создает все необходимые условия для развития личностных функций воспитанника, включая выбор целей и способов самореализации, осознания своего «Я», проявление ответственности и автономности творчества в значимом для него деле.

Занятия по хореографии, основанные на лично-ориентированном подходе в обучении:

- цель – развитие индивидуальности учащихся;
- содержательные аспекты – субъектный опыт, самоанализ, саморазвитие;
- организационно-деятельностные аспекты – приемы и методы педагогической поддержки, отношения субъект – субъект;
- критерии эффективности – развитость индивидуальности ребенка, уникальных черт его личности.

Критерии эффективности проведения личностно-ориентированного урока:

- наличие у педагога учебного плана проведения урока в зависимости от готовности класса;
- использование проблемных творческих задач;
- применение знаний, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала;
- создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников;
- обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали», но и того, что понравилось (не понравилось) и почему;
- стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;
- оценка при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, почему и в чем ошибся;
- отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильность, самостоятельность, оригинальность;
- при задании на дом называется не только тема и объем задания, но подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

Современный урок стал более гибким по целям и задачам, вариативным по формам и методам проведения, разнообразным по техническим средствам, используемым учителем. И все же далеко не всегда его можно считать личностно-ориентированным.

Условия эффективности реализации личностно-ориентированного подхода при проектировании и реализации самостоятельной работы учащихся:



- ориентация на уровень обученности в данной области знания и степень общего развития, культуры, т.е. ранее приобретенный опыт;
- ориентация на особенности психического склада личности (памяти, мышления, восприятия, умения регулировать свою эмоциональную сферу и т.п.);
- ориентация на особенности характера и темперамент личности обучающегося.

Личностно-ориентированный подход к самостоятельной работе учащихся предполагает:

- дифференциацию самостоятельной работы;
- ориентацию на личность учащегося, его интеллектуальное и нравственное развитие;
- развитие целостной личности.

Личностно-ориентированный подход направлен на индивидуализацию обучения. Для освоения учебного материала по хореографии недостаточно просто выучить элементы классического танца, важна техника и качество исполнения. Для повышения танцевального мастерства танцоров и достижения ими высокого качества исполнения необходим иной подход к процессу обучения. Только групповой формы занятий будет недостаточно, обязательны индивидуальные уроки.

На индивидуальных занятиях педагог-хореограф направит все свои усилия только на конкретного танцора, поможет увидеть, разобрать и исправить все недочёты и ошибки. На этих уроках преподаватель работает целенаправленно индивидуально с танцором, не отвлекаясь на других учеников, как это происходит при групповой форме занятий, это позволяет на более качественном уровне отрабатывать технику, добиваться правильного, безукоризненного исполнения отдельных движений, фигур и элементов.

Учет организационно-педагогических условий, включающих совокупность целенаправленно сконструированных возможностей

содержания, форм, методов образовательной деятельности, и психолого-педагогических условий, т.е. целенаправленно созданной обстановки (среды), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т.д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу, для отдельного ученика будет приводить к достижению положительных результатов в обучении его хореографии.

В результате личностно-ориентированных занятий с использованием организационно-педагогических и психолого-педагогических условий в комплексе у учащихся развиваются физические качества: сила, выносливость, ловкость, гибкость, скорость и т.д.

В ходе систематических занятий классическим танцем происходит развитие хореографических способностей учащихся.

Хореографические способности – комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, необходимых для успешного осуществления различных видов хореографической деятельности.

Хореографические способности – это индивидуально-психологические особенности личности, к которым относится природная ритмическая чувствительность; развитое в процессе труда и социального общения субъективное отношение к музыкальным интонациям, выраженное в виде танцевального движения (И.И. Бадаева, И.А. Степаник).

Хореографические способности – это качества танцора, позволяющие проявить себя как исполнителя. Их можно условно разделить на физиологические возможности тела (строение тела, гибкость, сила, выворотность, растяжка и т.д.) и эмоционально-волевые качества личности, помогающие проявить эти возможности (выносливость, артистизм и т.д.).

Согласно Тарасову Н.И., хореографические способности делятся на музыкальные, танцевальные и ритмические, а также внешние и профессиональные (устойчивость, выворотность, шаг, прыжок, гибкость,

подъем). Такого мнения придерживаются ведущие профессиональные педагоги классического танца Ваганова А.Я., Базарова Н.П.

Структуру той или иной способности составляет совокупность психических качеств, которые необходимы для успешного выполнения деятельности.

К общим способностям можно отнести психомоторные способности.

Психомоторные способности – это личные качества, обеспечивающие двигательную умелость, человек с «умным» телом. Психомоторные (двигательные) возможности зависят от возрастных особенностей развития ряда психических функций: мышечно-двигательных ощущений и восприятий, сенсомоторных процессов, памяти, мышления и внимания.

Психомоторные способности в хореографии:

1) апломб (устойчивость) – умение сохранять в равновесии все части тела;

2) координация – это врожденное природное качество состоит в умении свободно согласовывать все свои движения. (Виды координации: нервная, мышечная, двигательная, музыкально-ритмическая);

3) музыкальность, чувство ритма – способность воспринимать, переживать, точно воспроизводить и создавать новые ритмические сочетания.

Специальные способности (творческие способности) – способность к импровизации, к воплощению музыкального образа в танце.

Уровень развития хореографических способностей зависит от задатков (первичные, природные (биологические) особенности, с которыми человек рождается (врожденные анатомические и физиологические особенности строения тела, двигательного аппарата, органов чувств и др.). Поэтому в хореографии большое значение уделяется физическим (функциональным) данным (способностям) ученика, таким как: выворотность, балетный шаг, подъем, гибкость корпуса, прыжок.

Все эти способности связаны между собой и находятся в единстве, углубляя связь музыки и танца во всех хореографических дисциплинах. Несмотря на данные учащимся от природы хореографические способности, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень их развития [8].

Занятия классическим танцем очень полезны для детей. С раннего возраста закладывается правильная осанка, и постепенно исправляются различные случаи искривлений позвоночника. На уроке классического танца у детей вырабатывается ответственность перед делом, которым они занимаются, а также уважение к искусству.

Обучение классическому танцу включает в себя: изучение основных позиций рук, ног и постановки корпуса, ознакомление с профессиональной терминологией, историей развития балета, постановку маленьких классических форм: этюдов, адажио, вариаций и т.д. [75].

Все движения классического танца строятся на основе выворотности. В теории классического танца разработано учение о закрытых (*ferme*) и открытых (*ouvert*), скрещенных (*croisee*) и нескрещенных (*efface*) позициях и позах, а также о движениях внутрь (*en dehors*) и наружу (*en dedans*).

Выворотность – термин, обозначающий одно из важнейших, профессиональных качеств артиста балета. Выворотность необходима для танцовщика при исполнении любого сценического танца (в особенности – классического). Кроме того, выворотность способствует чистоте пластичных линий движений ног, делает невидимыми углы, образуемые пятками при поднимании ног и т.д.

В классическом танце приняты пять позиций ног, исполняемые таким образом, что ноги как бы вывернуты вовне (отсюда термин «выворотность»). Речь идет не о том, чтобы повернуть только ступни носками в разные стороны, повернута должна быть вся нога, начиная с бедренного сустава. Поскольку это возможно только при достаточной

гибкости, танцовщик должен упражняться ежедневно и подолгу, чтобы научиться без усилий, принимать необходимое положение.

Спина – это не только устойчивость во время танца, но и вся красота вертикальных линий. Без сильной спины невозможно выполнить повороты.

Классический танец улучшает гибкость, тонус тела. Развивает мускулы и помогает в формировании хорошей осанки, равновесия и координации, пробуждает осознание красоты, развивает уверенность и самоуважение. «Классический танец развивает не только физические способности молодого организма, но и выстраивает творческие основы личности: сочетание музыки, движений и драматического искусства вырабатывает художественный вкус ребенка, а также способствует развитию его общей культуры и интеллекта» [52].

Хореография в лице классического танца затрагивает эмоциональную и духовно-нравственную сферу личности через показ имитацию человеческих характеров, способствует формированию моральных качеств. Значение хореографии, а именно, классического танца в развитии творческой активности и воспитании ученика, сводится к следующим факторам:

- полноценному эстетическому совершенствованию возможностей ученика;

- развитию творческих способностей;

- гармоничному физическому развитию;

- формированию эстетических впечатлений и собственного «Я».

Синкретичность танцевального искусства подразумевает:

- развитие чувства ритма;

- умение слышать и понимать музыку;

- согласовывать движения с музыкой;

- одновременно развивать и тренировать мышечную силу корпуса ног, пластику рук, грацию;

- развивать выразительность и образность;

– формировать правильную осанку, основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе;

– прививать представления об актерском мастерстве [41].

Традиции хореографической школы, основанные на требовательности, систематичности, выносливости и четкой самоорганизации, определяют использование в профессиональной деятельности хореографа авторитарных подходов и методов воздействия. Традиционно применяемые на практике директивные принципы и приемы обучения хореографическому искусству являются педагогически нецелесообразными в рамках личностно-ориентированного образования и гуманистической педагогики, противоречат главным принципам социально-культурной деятельности, в рамках которой предстоит работать будущим специалистам, актуализируют проблему педагогически целесообразного – оптимального стиля профессиональной деятельности хореографа.

В процессе обучения при личностно-ориентированном подходе учитываются ценностные ориентации ребенка, особенности и характер его мотивации к выбранному виду деятельности, а отношения педагог – учащийся построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. Важную роль играют также принципы самоактуализации, творчества и успеха, доверия и поддержки, принцип дифференцированности и индивидуальности обучения. Эти принципы отражены в образовательных программах педагогов-хореографов и реализуются в их деятельности.

Выводы по второй главе:

В ходе нашего исследования были разработаны методические рекомендации по реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии с учетом комплексного использования организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

В ходе исследования был проведён анализ полученных результатов. Анализ показал, что комплексное использование организационно-педагогических и психолого-педагогических условий способствует успешной реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии. В процессе обучения при личностно-ориентированном подходе учитываются ценностные ориентации ребенка, особенности и характер его мотивации к выбранному виду деятельности, а отношения педагог – учащийся построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. Важную роль играют также принципы самоактуализации, творчества и успеха, доверия и поддержки, принцип дифференцированности и индивидуальности обучения.

Личностно-ориентированный подход в обучении ставит в центр процесса обучения личность ребенка. Это является залогом успешного развития личности учащегося, реализации ее возможностей, заложенных самой природой. Таким образом, в данной ситуации личность учащегося выступает в качестве приоритетного субъекта.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашей работы заключалась в выявлении необходимых педагогических условий, которые будут способствовать успешной реализации личностно-ориентированного подхода в хореографии.

В соответствии с темой исследования были выдвинуты следующие задачи:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования;
- выявить существующие противоречия;
- уточнить понятийный аппарат исследования;
- обосновать выбранные педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии;
- провести анализ результатов исследования.

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

Ориентация на личность ученика в педагогике существует уже давно. Истоки идеи личностного подхода в образовании были заложены еще Сократом, Платоном, Аристотелем, Сенекой, Плутархом, Протагором и др. В эпоху Возрождения личностный подход к ученику нашел развитие в гуманистических воззрениях Т. Мора, Т. Кампанеллы, Э. Кабе, Г.Х. Честертон, Ф. Рабле, М. Монтеня, М. Лютера и др.

В Новое время мысль о развитии личности, ее способностей как неперенной составляющей обучения и воспитания находят отражение в идеях: К.А. Гельвеция, Д. Дидро, И.Г. Песталоцци, А.Н. Радищева, Ж.Ж. Руссо и др.

В XIX веке различные аспекты личностного подхода в воспитании и обучении рассматривались К.Д. Ушинским, И. Гербартом, Л.Н. Толстым, Н.И. Пироговым, Х. Манном, Дж. Дьюи и др.



В XX веке идеи личностного развития и саморазвития ребенка продолжают развиваться в трудах педагогов и психологов П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Н.А. Алексеева, З.И. Васильевой, И.А. Колесниковой, С. Полякова, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина и др.

Изучением и развитием идей личностно-ориентированного образования занимались такие теоретики, исследователи-практики и педагоги-новаторы, как: Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, И.П. Волков, С. Выготский, О.С. Газман, Э.А. Голубева, Т.И. Гончаров, В.В. Давыдов, А.А. Дубровский, Л.В. Занков, М.В. Зверева, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Н. Лысенкова, А.С. Макаренко, А.Б. Резник, С.Л. Рубинштейн, Е.Ю. Сазонов, В.Ф. Шаталов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.

Проведённый теоретический анализ по данной теме позволил уточнить такие понятия, как: личностно-ориентированный подход, организационно-педагогические условия, психолого-педагогические условия.

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

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

Проведенное исследование показывает, что развитие обучающего стиля учителя в модели личностно-ориентированной школы является одной из самых актуальных практических проблем, т.к. реформирование системы образования невозможно без реализации личностно-ориентированной технологии образования на микро- и макроуровнях, обеспечивающей индивидуальную траекторию развития каждому ученику и формирующей активную личностную позицию в дальнейшей самостоятельной жизни.

Под личностно-ориентированным подходом подразумевается такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты; целью образования является развитие

личности ребенка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий учащихся, а отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора [84].

Личностное начало должно утвердиться во всех образовательных процессах. Особую роль в личностно-ориентированном подходе играет знание учителем психологии. Учитель не сможет построить свою работу в русле личностно-ориентированного подхода, не зная психологических особенностей учеников. Ведь дети очень разные. Один очень активно работает на уроке, другой знает ответ, но боится отвечать, у одного проблемы с дисциплиной, у другого со слуховой памятью и т.д. То есть учитель должен строить свою работу, изучая своих учеников, изучая их личности. Ведь личность – это своеобразный закон устройства человеком собственного бытия, поведения и отношений с миром, а уровень ее развития характеризуется способностью к поддержанию и защите суверенного пространства этой индивидуальности.

Внутренний мир личности есть своеобразное отражение того жизненного пространства, в котором происходит ее становление. Это относится даже к пространству в физическом смысле слова. Постановка целей личностного развития учащихся обладает важной спецификой в том смысле, что в традиционной педагогике личностное развитие ученика выступало не как цель, а как средство достижения каких-то других целей – усвоения, дисциплинирования, приобщения. Личность играла лишь роль механизма. В образовании важен был результат, действие, которое эта личность должна была произвести, а не новообразования в ней самой. Должна присутствовать педагогическая поддержка, которая выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Ее

сущность выразил Амонашвили в трех принципах педагогической деятельности: «любить детей, очеловечить среду, в которой они живут, проживать в ребенке свое детство» [5].

Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Развивающий воспитательно-образовательный процесс требует, чтобы личностью стал, прежде всего, сам учитель.

Таким образом, современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых. Поэтому очевидна необходимость использования личностно-ориентированного подхода, с помощью которого возможно поддерживать процессы самопознания и самостроительства личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Педагогическая деятельность на занятиях хореографии осуществляется по принципам личностно-ориентированного образования: самоактуализация, индивидуализация, субъектность, выбор, творчество и успех, доверие и поддержка, сообразность культурным традициям, гуманизм. Эти принципы определяются образовательными программами педагогов-хореографов.

Личностно-ориентированный подход в хореографии в современных условиях очень важен, причем в данном случае имеется в виду не столько педагогический метод подачи материала для изучения, сколько психологическая сторона процесса обучения. Если говорить о педагогической деятельности в области хореографического образования последних лет, то следует отметить, что всё более актуальным становится вопрос о психосоматическом состоянии учащихся. Это следует из того, что за последние несколько десятилетий значительно увеличились психосоматические расстройства у детей.

Постоянное повышение техники танца, увеличение сценических нагрузок – все это требует от учащихся крепкого физического и психического здоровья. Сохранение и укрепление здоровья будущих артистов балета в новых условиях становится практически невозможным без использования новых обучающих методик, а классический танец – это область искусства, которая слишком долго, в сравнении с другими областями профессионального образования, существовала обособленно от таких смежных наук, как искусствоведение, психология, педагогика, анатомия и физиология. Сегодня уже недостаточно наглядного метода передачи знаний, без ориентации на современные требования. В практической деятельности современного педагога классического танца необходим выбор наиболее оптимальных вариантов обучения, которые будут способствовать в дальнейшем более продуктивной деятельности учащихся.

Обучение детей искусству классического танца представляет собой длительный и кропотливый творческий процесс. Это ответственное дело, которое одновременно требует от современного педагога и научных знаний, и искусства воспитателя. Следует отметить, что обучение хореографическому искусству обладает особым потенциалом, который может быть рассмотрен не только с точки зрения образования и воспитания, но и с точки зрения развития личностных качеств учащихся хореографических учебных заведений.

Базой нашего исследования в течение 2019-21 гг. выступил Челябинский государственный академический театр оперы и балета им. М.И. Глинки.

В ходе нашего исследования были разработаны методические рекомендации по реализации лично-ориентированного подхода в обучении хореографии с учетом комплексного использования организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

В эмпирической части нашего исследования был проведён анализ полученных результатов. Диагностика показала, что комплексное использование организационно-педагогических и психолого-педагогических условий способствует успешной реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии. В процессе обучения при личностно-ориентированном подходе учитываются ценностные ориентации ребенка, особенности и характер его мотивации к выбранному виду деятельности, а отношения педагог – учащийся построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. Важную роль играют также принципы самоактуализации, творчества и успеха, доверия и поддержки, принцип дифференцированности и индивидуальности обучения.

Личностно-ориентированный подход в обучении ставит в центр процесса обучения личность ребенка. Это является залогом успешного развития личности учащегося, реализации ее возможностей, заложенных самой природой. Таким образом, в данной ситуации личность учащегося выступает в качестве приоритетного субъекта.

В уточнении понятий личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии, подробном анализе специфики организационно-педагогических и психолого-педагогических условий в обучении хореографии заключается теоретическая новизна исследования.

В разработке методических рекомендаций по реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии с учетом комплексного использования организационно-педагогических и психолого-педагогических условий 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 комплексное использование организационно-педагогических и психолого-педагогических условий будет способствовать успешной реализации личностно-ориентированного подхода в обучении хореографии.

Выявленная востребованность данной темы предполагает дальнейшее, более глубокое изучение этого вопроса.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айламазян А. М. Связь моторики с личностными характеристиками человека / А.М. Айламазян, Т.С. Князева // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 62–73.
2. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 77 с. – ISBN 5-07-002373-X: Б. ц.
3. Александер Ф. М. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. / пер. с англ. С. Могилевского. – М., 2002. – 352с.
4. Алексидзе Г. Д. Школа балетмейстера: учебное пособие / Георгий Алексидзе. – Москва: ГИТИС, 2011. – 102 с. – ISBN 978-5-91328-077-0.
5. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики: собрание сочинений Ш. А. Амонашвили: в 20 кн. / [редкол.: М. В. Богуславский (гл. ред.) и др.]. – Москва: Амрита-Русь, 2014. – ISBN 978-5-00053-253-9.
6. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства. // Художественное творчество. – 1982. – С. 236–242.
7. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
8. Базарова Н. П., Мей В. П. Азбука классического танца. – СПб.: Лань, 2006. – 240 с. – ISBN 978-5-8114-0658-6.
9. Базарова Н. Классический танец. Методика обучения. – Л.: Искусство, 1984.
10. Балет. Танец. Хореография: краткий словарь танцевальных терминов и понятий / сост.: Н. А. Александрова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб [и др.]: Планета музыки [и др.], 2011. – 622 с. – ISBN 978-5-8114-0837-5 (Лань).
11. Балет: энциклопедия / сост. Ю. Н. Григорович. – Москва: Сов. энциклопедия, 1981. – 623 с.

12. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
13. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с. – ISBN 5-7155-0099-0: 45 к.
14. Бех И. Д. Воспитание личности: Личностно-ориентированный подход: научно-практические основы / И. Д. Бех. – Москва: Просвещение, 2003. – 344 с.
15. Блонский П. П. Трудовая школа / П.П. Блонский. – Тифлис: Гос. изд-во, 1921. Ч. 2: Трудовая школа второй ступени ; Учитель трудовой школы. – 1921. – 98 с.
16. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с. – ISBN 5-86340-090-0.
17. Бондаревская Е. В. Ценности личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1995. – № 4.
18. Борисов П. П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №1. – С. 58–62.
19. Бочаров А. И. Основы хореографического танца: Уч. пособие / А.И. Бочаров А. В. Лопухов. – М.: Искусство, 2010.
20. Ваганова А. Я. Основы классического танца. – СПб.: Лань, 2002. – 158 с. – ISBN 978-5-8114-0223-6 (В пер.).
21. Ванслов В. В. Балеты Григоровича и проблемы хореографии. – М.: Искусство, 1971. – 302 с.
22. Вечеслова Т. А. Я – Балерина. – М: Искусство, 2004. – 272 с.
23. Вилюнас В. К. Психология эмоций. 2-е изд. / Под ред. В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Издательство МГУ, 1993. – 304 с.
24. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании : Материалы всерос. конф. [окт. 1995 г., Зеленоград / Под ред. О. С. Газмана]. – М. : УВЦ «Инноватор», 1996. – 72 с. – ISBN 5-900936-05-8 : Б. ц.



25. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психолог. очерк / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.

26. Высоцкая Н. Е. Изучение индивидуальных качеств, влияющих на успешность овладения профессией артиста балета // Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.03. ЛГУ им. А. А. Жданова, 1976. – 16 с.

27. Высоцкая Н. Е., Сухарева А. М. Психофизиологические особенности учащихся хореографического училища // Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека. Сб. науч. работ. – Л., 1974. – С. 143–159.

28. Гаврилова М. А. История развития идей личностно-ориентированного обучения / М.А. Гаврилова, В.Е. Гессе // Астраханский государственный университет. – URL: [http://www.rusnauka.com/31\\_ONBG\\_2009/Pedagogica/54205.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_ONBG_2009/Pedagogica/54205.doc.htm) (дата обращения: 11.09.2021).

29. Гарбузов В. И. Концепция инстинктов и психосоматическая патология : Наднозолог. диагностика и терапия психосомат. заболеваний и неврозов / В. И. Гарбузов. – СПб.: СОТИС, 1999. – 319 с. – ISBN 5-85503-077-6.

30. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 304 с. – ISBN 5-7042-0745-6 : Б. ц.

31. Гордеева Н. Н. Индивидуализация обучения / Н.Н. Гордеева // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 32–38.

32. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии : [учеб. пособие для студентов вузов] / В. В. Давыдов. – Москва : Academia, 2005. – 170 с. – ISBN 5-7695-1603-8 : 5100.

33. Джуринский А. Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманист. издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с. – ISBN 5-691-00196-5.

34. Дубровский А. А. Особенности педагогической деятельности в детских учебно-воспитательных учреждениях оздоровительного типа :

автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / НИИ теории и истории педагогики. – Москва, 1991. – 21 с.

35. Есаулов И. Г. Педагогика и репетиторство в классической хореографии : учебник : [12+] / И. Г. Есаулов. – СПб: Лань, 2015. – 254 с. – ISBN 978-5-8114-1752-0.

36. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-5480-3 (В пер.).

37. Зайфферт Д. Педагогика и психология танца : заметки хореографа : учеб. пособие / Д. Зайфферт ; [пер. с нем. В. Штакенберга]. – СПб : Лань : Планета музыки, 2012. – 127 с. – ISBN 978-5-8114-1425-3 (Лань) (в пер.).

38. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 418 с. – ISBN 5-7155-0200-4 (В пер.) : 1 р. 60 к.

39. Захаров Р. В. Слово о танце / Р. В. Захаров. – Москва: Молодая гвардия, 1971. – 160 с.

40. Захаров Р. В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – Москва: Искусство, 1983. – 237 с.

41. Звездочкин В. А. Классический танец : Учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений искусства и культуры / В. А. Звездочкин. – Ростов н/Д, Феникс, 2003. – 409 с. – ISBN 5-222-03629-4 : 5000.

42. Иванов И. П. Педагогические труды академика И. П. Иванова / М-во образования и науки Российской Федерации, Санкт-Петербургский гос. политехнический ун-т ; [науч. ред. и сост.: Аванесян И. Д., Захаров К. П.]. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехнического ун-та, 2013. – ISBN 978-5-7422-4083-9.

43. Ильин Е. П. Психология для педагогов : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению

050700 Педагогика / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2012. – 638 с. – ISBN 978-5-459-00338-3 : 2000.

44. Ипполитова Н. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14. – ISSN 2084-1469.

45. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Арсеньева А. М. – М: Педагогика, 1982. – 704 с.

46. Козловская А. З. Значение воспитания в процессе творческого развития / А. З. Козловская // *Вестник Академии русского балета*. – 2012. – № 28. – С. 274–281.

47. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // *Методология и методика естественных наук*. – Вып. 4. – Сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.

48. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в двух томах / Я.А. Коменский ; под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Педагогика, 1982.

49. Комков А. Г., Кириллова Е. Г. Организационно-педагогическая технология формирования физической активности школьников // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2002. – №1. – С. 2–4.

50. Кондыбаева Ж. К. Технология развивающего обучения, используемая на уроках хореографии. Развитие компетентности ребенка – URL: [http://music-art.3dn.ru/publ/po\\_instrumentam/saksofon/tekhnologija\\_razvivajushhego\\_obuchenija\\_ispolzuemaja\\_na\\_urokakh\\_khoreografii/7-1-0-21](http://music-art.3dn.ru/publ/po_instrumentam/saksofon/tekhnologija_razvivajushhego_obuchenija_ispolzuemaja_na_urokakh_khoreografii/7-1-0-21) (дата обращения: 17.09.2021).

51. Костровицкая В. С., Писарев А. А. Школа классического танца. – Л.: Искусство, 1976. – 266 с.

52. Костровицкая В. С. 100 уроков классического танца (с 1 по 8 классы): учебно-методическое пособие. – Л.: Искусство, 1981. – 282 с.

53. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 – Педагогика / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2005. – 254 с. – ISBN 5-7695-2341-7.

54. Красовская В. М. Балет сквозь литературу. – СПб.: АРБ им. Вагановой, 2005. – 421 с.

55. Куликова А. В. Организационно-педагогические условия развития умений и навыков классического танца у учащихся младших классов хореографических училищ: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / А.В. Куликова. – М.: Московский гос. ин-т культуры и искусств, 2009. – 35с.

56. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

57. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

58. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

59. Лопухов Ф. В. Шестьдесят лет в балете / Ф. В. Лопухов. – Москва: Искусство, 1966. – 424 с.

60. Лопухов А. В. Основы характерного танца / А. В. Лопухов, А. В. Ширяев, А. И. Бочаров. – Изд. 4-е, стер. – СПб.: Планета музыки, 2010. – 344с.

61. Лысенко А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. канд. пед. наук / А.В. Лысенко. – Майкоп, 2005. – 203 с.

62. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться : Из опыта работы учителя нач. классов шк. N 587 Москвы / С. Н. Лысенкова; [Предисл. И. Д. Зверева]. – М. : Педагогика, 1985. – 175 с.

63. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – М. : АСТ, 2019. – 704 с. – ISBN 978-5-17-119549-6.
64. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика. – М. : Эксмо, 2005. – 1024 с.
65. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу, – Москва; Донецк, 1994. – 52 с.
66. Мелик-Пашаев А. А. Вопросы психологии. – М., 1989. – № 5. – 122с.
67. Мессерер А. Танец. Мысль. Время / А. Мессерер. – Москва: Искусство, 1979. – 175 с.
68. Мессерер А. Уроки классического танца /А. Мессерер. – Санкт-Петербург: Лань, 2004. – 400 с.
69. Мироненко В. В. Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. вводных очерков канд. психол. наук В.В. Мироненко ; Под ред. проф. А.В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1977. – 527 с.
70. Михайленко О. И. Общая педагогика. – Нальчик. Полиграфсервис, 2008. – 487 с.
71. Мориц В. Э., Тарасов Н. И., Чекрыгин А.И. Методика классического тренажа. – СПб.: Лань, 2009. – С. 4–5.
72. Мукашева Ж. Б. Формирование профессионально-значимых педагогических качеств учащихся специализированных колледжей (балетных школ): Автореф. дисс. ... канд.пед.наук. – Алматы, 2008. – 19 с.
73. Никифорова А. В. Советы педагога клас. танца. – С-П. Искусство России, 2005. – 117 с.
74. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.

75. Основы подготовки специалистов-хореографов. Хореографическая педагогика : учебное пособие/ науч. ред. В. А. Звездочкин, рук. авт. кол. Ю. И. Громов. – СПб.: СПбГУП, 2006. – 632 с.
76. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
77. Пасютинская В. М. Путешествие в мир танца / В. М. Пасютинская. – Санкт-Петербург: Алатея, 2011. – 368 с. – ISBN В пер. (В пер.) : 65 к.
78. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / [И.Б. Котова и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 509 с. – ISBN 5-7695-0599-0.
79. Педагогика : [Учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин и др.]; Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с. – ISBN В пер. (В пер.) : 1 р. 80 к.
80. Педагогический поиск : [сборник] / сост. И.Н. Баженова ; [предисл. М.Н. Скаткина]. – Москва : Педагогика, 1987. – 541 с.
81. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – ISBN 5-7107-7304-2.
82. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : Учеб.-практ. пособие / В. Ю. Питюков; Ассоц. авт. и изд. «Тандем». – М. : Роспедагентство : Гном-пресс, 1997. – 173 с. – ISBN 5-89334-019-1 : Б. ц.
83. Плещеев А. А. Наш балет : (1673-1896) : Балет в России до начала XIX столетия и балет в С.-Петербурге до 1896 г. / [Соч.] Александра Плещеева. – Санкт-Петербург : тип. А. Бенке, 1896. – 391 с.
84. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: очерк истории развития. – URL: <http://www.pligin.ru/monogr/loo%20history.htm> (дата обращения: 02.09.2021).

85. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

86. Посельская Н. С. Значение русской школы классического танца в системе хореографического образования. – Л.: Искусство, 2002. – С. 100–104.

87. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.

88. Русский балет : Энциклопедия / Редкол.: Е. П. Белова и др.; [Предисл. В. М. Красовской и др.]. – М. : Большая рос. энцикл. : Согласие, 1997. – 631 с. – ISBN 5-85270-099-1 (В пер.) : Б. ц.

89. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис...канд. пед. наук. – Л., 1955. – 14 с.

90. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / Сверчков А.В. // Молодой ученый. – 2009. – №4. – С. 279–282.

91. Серебренников Н. Н. Поддержка в дуэтном танце : [Учеб. для сред. спец. и высш. учеб. заведений искусств и культуры] / Н. Н. Серебренников; [Предисл. Т. М. Вечесловой]. – 3-е изд., испр. и доп. – Л. : Искусство : Ленингр. отд-ние, 1985. – 146 с. – ISBN В пер. (В пер.) : 70 к.

92. Силкин П. А. Хореография : рекомендации по отбору детей и педагогические приемы развития данных : учеб. пособие для вузов. – СПб : ФГБОУ ВПО «Акад. Русского балета им. А. Я. Вагановой», 2013. – 81 с. – ISBN 978-5-93010-056-3.

93. Слонимский Ю. И. В честь танца / [Предисл. П. Гусева]. – М.: Искусство, 1968. – 371 с.

94. Соснина И. Г. Специальные способности артистов балета // Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.03 / Пермский пед. ин-т. – Пермь, 1997. – 19 с.

95. Стоунс Э. Психопедагогика : Психологическая теория и практика обучения : [пер. с англ.] / Э. Стоунс ; [науч. ред., предисл. и коммент. Н. Ф. Талызиной]. – Москва : Педагогика, 1984. – 471 с.

96. Сухомлинский В. А. Избранные произведения / В. А. Сухомлинский. – Москва: Советская школа, 1976. – 640 с.

97. Тарасов Н. И. Классический танец : школа мужского исполнительства / Н. Тарасов ; [вступит. статья М. Лиепы]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Искусство, 1981. – 479 с.

98. Ульянова В. А. Личностно-ориентированный подход на занятиях хореографии в условиях дополнительного образования. – URL: <https://infourok.ru/lichnostnoorientirovanniy-podhod-na-zanyatiyah-horeografii-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya-3000432.html> (дата обращения: 10.12.2021).

99. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : опыт пед. антропологии / Константин Ушинский. – М. : Фаир-Пресс, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 574 с. – ISBN 5-8183-0811-1.

100. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков / Пер. с английского. – М., 2009. – 224 с.

101. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

102. Фокин М. М. Против течения / М. М. Фокин. – Москва: Искусство, 1962. – 638 с.

103. Хореография – индивидуальный подход / Стихия танца. – URL: [http://www.elementdance.ru/headings/choreography\\_the\\_individual\\_approach](http://www.elementdance.ru/headings/choreography_the_individual_approach) (дата обращения: 04.09.2021).

104. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников : Методика продуктив. обучения / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 319 с. – ISBN 5-691-00577-4.



105. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
106. Цыпин Г. М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности. – М.: Музыка, 2010. – 124 с.
107. Чеккетти Э. Полный учебник классического танца. – М. «Аст.-Астрель», 2007.
108. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Из опыта работы школ г. Донецка. – Москва : Педагогика, 1979. – 136 с.
109. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; [авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов] ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с. – ISBN 5-7155-0035-4 (В пер.) : 2 р.
110. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И. С. – М. : Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 95 с. – ISBN 5-88753-007-3 : Б. ц.
111. Якиманская И. С. Дифференцированное обучение «внешние» и «внутренние» формы / И. Якиманская. // Директор школы. – 1995. – №3. – С. 39–45.
112. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис...д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.